

***I hvilken grad brukes nærpersoinformasjon hos barn med Asperger-syndrom når det utarbeides individuell opplæringsplan?***

**Bodil Marie Feldberg**



Hovedoppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk  
Innlevert våren 2007

# Sammendrag

## Tittel og problemstilling

*I hvilken grad brukes nærpersoneinformasjon hos barn med Asperger-syndrom når det utarbeides individuell opplæringsplan?*

## Bakgrunn og formål

Undersøkelsen er gjort på bakgrunn av at elever med Asperger-syndrom er en heterogen gruppe med store individuelle forskjeller innenfor syndromet, og som dermed fordrer en tilpasset, individuell opplæringsplan. Nærpersoneinformasjon er i dette tilfellet representert ved foreldre og lærer. Barn med Asperger-syndroms væremåte kan være nokså forskjellig mellom hjemme og på skolen. Dette krever en skreddersydd, individuell opplæringsplan for å ivareta den enkelte elevs behov. Den skal også legge tilrette for en bedre generell fungering og et mer optimalt skoletilbud.

Formålet med denne undersøkelsen er å undersøke i hvilken grad det individuelle hos elever med Asperger-syndrom blir tatt hensyn til når det skal tilrettelegges tiltak i elevens individuelle opplæringsplan (IOP). Ved å intervjuere elevens foreldre og lærer har jeg sett dette i et økologisk perspektiv.

## Metode

Utvalget besto av 3 barn med Asperger-syndrom, fra tre forskjellige skoler. Oppgaven er lagt opp som et multiplecase-design, med en kombinasjon av intervju og dokumentanalyse som redskap/teknikker for datainnsamling. Tre foreldrepar og elevenes kontaktlærer deltok. Foreldre, lærer og elevens individuelle opplæringsplan utgjorde ett case, slik at undersøkelsen til sammen besto av tre case.

## **Dataanalyse**

Jeg valgte å bruke en overveiende temasentrert tilnærming til analysen av datamaterialet (Thaugard, 2002). Intervjuene fra undersøkelsen min ble organisert inn i matriser. Der ble innholdet sortert inn i hoved- og underkategorier - for å se på eventuelle likheter og ulikheter i hva foreldre og lærere uttalte. Intervjudata og dokumentdata (IOP) ble sammenlignet for å se i hvilken grad nærpersoinformasjon blir tatt hensyn til når det utarbeides en individuell opplæringsplan for den enkelte elev med Asperger-syndrom.

## **Resultater**

Ti temaer var sentrale med hensyn til elevenes vansker - og i hvilken grad disse ble ivarettatt ved tilrettelegging av elevenes skoletilbud. Temaene ble presentert som grunnlag for målvalg, med påfølgende metodebeskrivelse. Temaene ble sammenlignet med oppsatte mål, metoder og organisering, som var dokumentert i elevenes individuelle opplæringsplan.

## **Konklusjoner**

Analysen viser at foreldre og lærer i disse tre casene stort sett var enig i de respektive elevers væremåte og hvilke utfordringer de møter i hverdagen. De er også i stor grad enige om hvilke tiltak som må til for å nå målene, selv om de naturlig nok håndterer dette på noe forskjellige måter. Nærpersoinformasjon blir i liten grad tatt hensyn til i utarbeidelse av individuell opplæringsplan. I det legger jeg at sentrale vansker som nærpersoinformasjon beskrev, ikke ble vektlagt ved målvalg og metodebeskrivelser. For de særegne forhold som IOP tar hensyn til er det i liten grad fulgt opp gjennom konkretisering i IOP. Det samme gjelder for organisering og rammeforhold av det faktiske skoletilbudet som etter min vurdering er for generelt formulert.

## Forord

Denne oppgaven har vært en lang og lærerik prosess for meg. Systematisering og analyse av datamaterialet har gitt en stadig dypere forståelse av sakens kjerne.

Jeg vil takke alle informanter – foreldre og lærere – for at de sa seg villig til å delta i undersøkelsen og dele sine opplevelser og erfaringer med meg. Deres åpenhet og raushet med hensyn til informasjon var helt nødvendig i mitt forskningsarbeid.

Deretter vil jeg takke ressurspersoner ved Universitetet i Oslo for veiledning og synspunkter underveis, og da særskilt min veileder Terje Nærland, stipendiat ved Institutt for Spesialpedagogikk.

Til slutt vil jeg takke familie og venner for deres støtte og oppmuntring.

# Innhold

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>2</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>4</b>
<b>INNHOOLD .....</b>	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>8</b>
1.1 BAKGRUNN FOR UNDERSØKELSEN .....	8
1.2 MÅLET MED UNDERSØKELSEN .....	9
1.3 PROBLEMSTILLING .....	9
1.4 DEFINISJONER OG BEGREPSAVKLARINGER.....	9
1.5 BESKRIVELSE AV MÅLGRUPPEN .....	10
1.6 AVGRENŚING AV OPPGAVEN.....	10
1.7 OPPGAVENS OPPBYGGING .....	11
1.8 TEORETISK RAMME.....	12
<b>2. TEORI.....</b>	<b>18</b>
2.1 TEORI OM AUTISME OG ASPERGER-SYNDROM.....	18
2.1.1 Kognitive særtrekk .....	18
2.1.2 Asperger-syndrom og utvikling av sosial kompetanse.....	21
2.2 TEORI ANGÅENDE NÆRPERSONINFORMASJON .....	24
2.2.1 Nærpersoninformasjon med hensyn til diagnostisering og tiltak.....	25
2.3 OPPLÆRINGSLOVEN .....	27
2.4 INDIVIDUELL OPPLÆRINGSPLAN (IOP).....	28
2.4.1 Dokument.....	28
<b>3. METODE .....</b>	<b>32</b>
3.1 VALG AV FORSKNINGSDESIGN.....	32
3.1.1 Valg av forskningsstrategi.....	34
3.1.2 Case-studie .....	35
3.2 INNSAMLINGSTEKNIKKER .....	37
3.2.1 Intervju.....	37

---

3.2.2	Dokumentanalyse.....	38
3.3	<b>EGEN UNDERSØKELSE</b> .....	39
3.3.1	<i>Fra problemstilling til intervjuguide</i> .....	39
3.4	<b>UTVALG</b> .....	39
3.4.1	Utvalg og kriterier .....	39
3.4.2	Kriterier som informantene må oppfylle.....	40
3.4.3	Valg av metode i relasjon til utvalget.....	40
3.5	<b>PRØVEINTERVJU</b> .....	40
3.6	<b>INTERVJUSITUASJONEN</b> .....	41
	<i>Kontakten med intervjupersonene</i> .....	41
	<i>Registrering</i> .....	42
3.7	<b>TRANSKRIPSJONEN</b> .....	43
3.8	<b>VALIDITET, RELIABILITET OG GENERALISERING</b> .....	43
3.8.1	Validitet.....	43
3.8.2	Reliabilitet.....	46
3.8.3	Generalisering .....	47
3.9	<b>ANALYSE</b> .....	48
3.10	<b>TOLKNINGSPROSESSEN</b> .....	50
3.11	<b>FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER</b> .....	51
<b>4.</b>	<b>RESULTATER</b> .....	<b>54</b>
4.1	<b>INTRODUKSJON AV DATAMATERIALET</b> .....	54
4.1.1	<i>Presentasjon av det som kom fram undersøkelsen</i> .....	54
4.2	<b>INTERVJUINFORMASJON CASE 1 OM VÆREMÅTE/EGENSKAPER OG "TRIKS"/METODE</b> .....	55
4.2.1	Generelt.....	55
4.2.2	<i>Elevens sterke sider</i> .....	56
4.2.3	<i>Elevens vansker</i> .....	58
4.2.4	<i>Spørreskjema til kontaktlærer</i> .....	71
4.2.5	<i>Sammenligning av intervjudata og dokument (IOP se vedlegg 6 )</i> .....	72
4.3	<b>INTERVJUINFORMASJON CASE 2 OM VÆREMÅTE/EGENSKAPER OG "TRIKS"/METODE</b> .....	73

---

4.3.1	<i>Generelt</i> .....	73
4.3.2	<i>Elevens sterke sider</i> .....	74
4.3.3	<i>Elevens vansker</i> .....	76
4.3.4	<i>Spørreskjema til kontaktlærer</i> .....	88
4.3.5	<i>Sammenligning av intervjudata og dokument (IOP se vedlegg 7)</i> .....	89
4.4	<b>INTERVJUINFORMASJON CASE 3 OM VÆREMÅTE/EGENSKAPER OG "TRIKS"/METODE</b> .....	90
4.4.1	<i>Generelt</i> .....	90
4.4.2	<i>Elevens sterke sider</i> .....	91
4.4.3	<i>Elevens vansker</i> .....	93
4.4.4	<i>Spørreskjema til kontaktlærer</i> .....	103
4.4.5	<i>Sammenligning av intervjudata og dokument (IOP se vedlegg 8)</i> .....	105
5.	<b>KAPITTEL – OPPSUMMERING OG DRØFTING</b> .....	106
	<b>KILDELISTE</b> .....	119
	<b>VEDLEGG:</b> .....	125

# 1. Innledning

I denne oppgaven vil jeg se på i hvilken grad nærpersnoinformasjnn - i dette tilfellet fra lærer og foreldre - blir ivarettatt i valg av mål og metode når det utarbeides Individuell opplæringsplan (IOP), for elever med Asperger-syndrom. Med utgangspunkt i dette har jeg valgt å presentere dataene ved å ta utgangspunkt i de første temaene i intervjuguiden. Dette har jeg gjort for å få fram styrker og interesser hos elevene. For å beskrive elevenes vansker, bruker jeg kun de temaene som kom fram under analysen. Nærpersnoinformasjnn som blir presentert, har jeg sammenlignet med elevens individuelle opplæringsplan (IOP), for å se om nærpersnoinformasjnn fra lærer og foreldre blir tatt i betraktning når det skal utarbeides en IOP for elevene. Først ble intervjuinformasjon sammenlignet med målvalg og hvordan dette samsvarer med nærpersnners beskrivelse av elevens særtrekk. Spørsmålet jeg stiller meg er om det er gjort riktige prioriteringer, på hvilket grunnlag de er gjort - og hvorfor er noe blitt vektlagt, og annet ikke? (se forskerspørsmål). Se også mer detaljert beskrivelse under metodekapittelet.

## 1.1 Bakgrunn for undersøkelsen

Gjennom mange år i skolen har jeg sett behovet for en bedre tilpasset opplæring som er i samsvar med elevens individuelle behov. Det har vært – og er – en mangelfull forståelse og kunnskap om elever med Asperger-syndrom hos skolepersonell, og dermed har ikke disse elevene fått den tilpassede undervisning de har behov for. Dette har medført at de ikke har fått brukt sine ressurser på en optimal måte. Dette har innvirket på deres mulighet til å kunne delta i arbeid og andre aktiviteter som for mange sees på som en selvfølge. Foreldre jeg har vært i kontakt med, uttrykker frustrasjon over å ikke bli lyttet til og tatt på alvor når de tar opp dette problemet.



Foreldre til barn med Asperger-syndrom kan oppleve at barnets væremåte kan være nokså forskjellig i hjem og skole. Dette fordrer at tiltakene utarbeides i tråd med elevenes behov, slik at han eller hun kan få hjelp til å fungere bedre.

### *1.2 Målet med undersøkelsen*

Målet med denne undersøkelsen er å undersøke i hvilken grad det særegne hos elever med Asperger-syndrom blir ivaretatt når det skal tilrettelegges tiltak i elevens *individuelle opplæringsplan* (IOP).

### *1.3 Problemstilling*

*I hvilken grad brukes nærpersoinformasjon hos barn med Asperger-syndrom når det utarbeides individuell opplæringsplan?*

### *1.4 Definisjoner og begrepsavklaringer*

I den oppgaven har jeg anvendt forskjellige uttrykk som jeg her vil gjøre rede for. Fra boka til Nærland, Wigaard, Kirkebøen & Tollefsen (2003), har jeg hentet flere uttrykk. Uttrykkene danner en felles referanseramme i oppgaven.

*Nærpersoinformasjon* blir i denne oppgaven regnet som informasjon foreldre og kontaktlærer gir i intervjuform. Uttrykk som *væremåtebeskrivelse*, *særtrekk* og det *særegne* blir brukt som grunnlag for valg av mål i elevenes individuelle opplæringsplan. Begrepet "*triks*" skal gi grunnlag for metodevalg i den individuelle opplæringsplanen. Individuell opplæringsplan vil bli forkortet til IOP. Dokument vil i denne undersøkelsen være elevenes individuelle opplæringsplan (IOP) og tilleggstimmer forkortes til t-timer.

### *1.5 Beskrivelse av målgruppen*

Målgruppen, som er tre gutter i alderen 10 til 12 år, er barn med Asperger syndrom. De går i grunnskolen, og de har blitt diagnostisert ved Statens senter for barn og ungdomspsykiatri.

### *1.6 Avgrensing av oppgaven*

Innledningsvis beskrev jeg at jeg ønsket å fokusere undersøkelsen på det særegne og individuelle behov hos barn med Asperger-syndrom. Barn med Asperger-syndrom har blitt undersøkt fra ulike perspektiver, og det foreligger mye teoretisk kunnskap om deres funksjoner, både kognitivt og atferdsmessig. Ivaretagelse av det særegne hos hver enkelt med dette syndromet har ikke tidligere, så langt jeg kan se, blitt spesielt vektlagt. På grunnlag av de begrensninger som denne undersøkelsen innebærer, blir ikke selve Aspergerdiagnosen belyst i større grad.

Elevene i undersøkelsen skal ha diagnosen Asperger-syndrom, og jeg ser det som relevant at det blir redegjort for hva som er generelle særtrekk ved syndromet og hvilke kriterier som skal ligge til grunn for å få diagnosen. Utover dette vil teorier, særlig de kognitive, bli relatert til funnene i undersøkelsen.

Før det fattes vedtak om spesialundervisning, skal det foreligge en sakkyndig vurdering av elevens særlige behov. Pedagogisk psykologisk tjeneste er skoleverkets sakkyndige instans, og deres vurdering er rådgivende, men de stiller ingen diagnose. Vedtak om spesialundervisning er et enkeltvedtak. Ved enkeltvedtak gis det klageadgang etter forvaltningsloven. ( jfr. forvaltningsloven §§ 2,28). Myndighet til å fatte vedtak om spesialundervisning er i Oslo kommune, delegert til rektor ved den enkelte skole. Dette vil det ikke bli redegjort for i denne undersøkelsen.

I tilfeller der elevene har eventuelle tilleggdiagnoser, vil det ikke bli redegjort for her. Tospråklighet og minoriteter blir heller ikke omtalt. Andre planer og dokumenter

utover den individuelle opplæringsplan, som habiliteringsplan, vil heller ikke bli behandlet.

### *1.7 Oppgavens oppbygging*

Oppgaven er bygget opp som en empirisk undersøkelse. Undersøkelsen ble bygget på basis av nyere empiri om *nærpersoninformasjon*, samt teori om *individuell opplæringsplan* og om *generell Asperger- syndrom-teori*. Oppgaven er lagt opp som et multiplecase-studie, med en kombinasjon av intervju og dokumentanalyse som redskap/teknikker for datainnsamling. Informantene i undersøkelsen ble rekruttert gjennom Autismeforeningen i Norge. Utvalget besto av 3 foreldrepar og elevenes klassekontakt, alle rekruttert fra Østlandsområdet. Foreldre, lærer og elevens individuelle opplæringsplan utgjorde ett case, slik at undersøkelsen til sammen besto av 3 case fra tre ulike skoler. Det ble gjort bruk av semistrukturert intervju for innhenting av data om nærpersonkunnskap fra foreldre og lærer, samt et eget spørreskjema til lærer om informasjon om organisering av elevens skoletilbud. For å sammenligne det som ble sagt med det som var dokumentert, ble det foretatt en dokumentanalyse av elevenes IOP. I denne undersøkelsen stiller jeg meg åpen for det som blir sagt av intervjupersonene, dvs. at jeg foretar en eksplorerende tilnærming (nærmere beskrevet i metoddelen, kapittel 3).

Kapittel 1 inneholder en gjennomgang av hva Asperger-syndrom er, bl.a. med diagnostiske kriterier og forekomst. I kapittel 2 presenteres tre aktuelle kognitive autiseteorier, også med relevans for Asperger-syndrom. Dessuten blir teori om nærpersoninformasjon presentert, som kartleggingsmetode for utarbeidelse av tilpassede tiltak for elever med Asperger-syndrom, og dessuten opplæringsloven og teori om individuell opplæringsplan. I kapittel 3 foretas en redegjørelse for valgene jeg har gjort gjennom hele undersøkelsen. Kapittel 4 inneholder redegjørelse for undersøkelsen, om intervjuinformasjon og dokumentinformasjon, samt analyse og resultater. I kapittel 5 følger en oppsummering og drøfting av resultatene – blant

annet om IOP som verktøy for elever med Asperger-syndrom - i lys av problemstillingen og aktuell teori.

### *1.8 Teoretisk ramme*

Nedenfor vil jeg beskrive *målgruppen* i undersøkelsen – og hva som er karakteristisk for personer med Asperger-syndrom, hvilke problemer de har, men også deres sterke sider. Selv om det framgår at jeg primært ønsker å studere det særegne og individuelle særtrekk ved gruppen, mener jeg det er vesentlig også å gjøre rede for de ulike trekk en finner hos denne gruppen, dvs. at disse barna innenfor diagnosen kan være svært forskjellige og ha ulike funksjonsproblemer og - styrker.

#### *Hva er Asperger-syndrom?*

Asperger-syndrom (AS) karakteriseres av en kvalitativ svekkelse i gjensidig sosialt samspill, kvalitativ svekkelse i forhold til både verbal og ikke-verbal kommunikasjon. I tillegg en intens interesse innen spesielle emneområder. Syndromet er klassifisert under kategorien *gjennomgripende utviklingsforstyrrelser* ("Pervasive Developmental Disorders", PDD). Felles for alle innenfor PDD er problemer i sosialt samspill, kommunikasjon og et mønster av repetitive, stereotype aktiviteter. Tilstanden er "gjennomgripende" i den forstand at problemene påvirker de fleste aspekter av personens tilværelse. Asperger-syndrom og lignende tilstander har en tidlig debut og er ikke konstant, men forandrer seg over tid.

Asperger-syndrom er inkludert i både DSM-IV-TR (APA 2000) og ICD-10 (WHO, 1993). Den offisielle anerkjennelse som inkludering i ICD-10 og DSM-IV vil sannsynligvis medvirke til at stadig flere barn og ungdommer får en Aspergerdiagnose. I dag brukes begrepet høytfungerende autisme relativt synonymt med Asperger-syndrom (Mcintosh & Dissanayake, 2004).

Det var den engelske barnepsykiateren Lorna Wing (1981) som lanserte begrepet Asperger-syndrom på 1980-tallet. Wing hadde ikke til hensikt å innføre en ny diagnose, men ville spre kunnskaper om en gruppe barn og unge med lignende

problemer som barn med autisme, men med relativt høy begavelse, og med bedre framtidsutsikter enn de som passet inn i snevre autismekriterier. Wing (1981), mente man hadde en altfor stereotyp forestilling om hva autisme var. Hun lanserte derfor ideen om et autistisk kontinuum eller spekter - for å få fram et mer mangfoldig og variert syn på barn og unge med store sosiale tilpasnings - og kommunikasjonsvansker og med et begrenset atferdsrepertoar som fellesnevner. Wings (1991) tanker har hatt stor gjennomslagskraft, og i dag er Asperger-begrepet blitt akseptert som en særskilt diagnose.

Wings (1996) skiller mellom fire grupper av de sosiale avvik: a) "den fjerne"-, b) "den passive"-, c) "den aktive, men merkelige"- og d) "den overformelle, stive"-gruppen:

a) "Den fjerne": Dette er sannsynligvis den vanligste typen med hensyn til sosiale avvik hos små barn med autisme. Disse barna opptrer som om andre mennesker ikke eksisterer, og de reagerer ikke når man roper på dem eller snakker til dem. Ansiktene er ganske uttrykkløse, bortsett fra når de er ekstremt sinte, triste eller glade. De ser gjennom en eller bak en, og leilighetsvis kikker de raskt på en. De trekker seg bort dersom en berører dem, og legger ikke armene rundt deg når du koser med dem.

b) "Den passive": Dette er den minst vanlige typen av sosialt avvik. Disse personene er ikke helt avskåret fra andre, men godtar sosial tilnærming og de tar sjelden initiativ til sosialt samspill. Som dem i den fjerne gruppen kan de ha dårlig blikkontakt. Fordi de som barn er medgjørlike og har tendens til å gjøre som andre sier, kan andre barn ofte være villige til å ha dem med i lek. Generelt har barn og voksne i denne gruppen færrest atferdsproblemer av samtlige på det autistiske spekteret, men noen kan forandre seg markert og få atferdsproblemer i ungdomsalderen.

c) "Den aktive, men sære": Barn og voksne av denne typen gjør aktive, men besynderlige og ensidige framstøt mot andre mennesker, vanligvis mot voksne, mindre mot jevnaldrende. Oftest gjør de krav på noe eller gjentar stadig det som opptar dem. De tar ikke hensyn til følelser og behov hos de som de henvender seg til.

---

Noen har dårlig blikkontakt, men problemet er vanligvis "timingene" når det gjelder å etablere og avbryte denne. De stirrer ofte for lenge og for intenst når de snakker til andre. Deres framstøt mot andre kan være av fysisk natur som klyping eller en altfor hardhendt omfavnelse, og de kan bli vanskelige og aggressive hvis de ikke får den oppmerksomheten de gjør krav på. Som barn ignorerer de jevnaldrende, eller er aggressive mot dem. Denne gruppen kan by på diagnostiske problemer fordi deres aktive væremåte kan dekke over det faktum at de ikke har noen reell forståelse av hvordan de samhandler med andre mennesker.

d) "Den overformelle, stive": Dette atferdsmønsteret ser en først i ungdoms- og voksenalder og hos de høyest fungerende og dem med et høyt språklig nivå. De kan være ekstremt høflige og formelle og prøver krampaktig å oppføre seg sømmelig ved å holde seg strikt til reglene for sosial samhandling, som de for øvrig ikke helt ut forstår. De har imidlertid utpregede vansker med å tilpasse seg de subtile atferdsendringer som forventes i forskjellige sosiale situasjoner, og likeså med å tilpasse seg de forandringer som skjer over tid. Manglende sosial forståelse medfører at de kan begå en rekke uheldige handlinger i ulike situasjoner i dagliglivet.

Det er særlig i denne siste gruppen (d) en finner personer med Asperger-syndrom, men også mange vil høre hjemme i gruppe c, færre i de to førstnevnte (Wing, 1996).

### *Det autistiske spekter*

Wing (1991) argumenterte mot en altfor stereotyp forestilling om autisme, og lanserte idéen om et autistisk kontinuum eller spekter - for å få fram et mer mangfoldig og variert syn på barn og unge med store sosiale tilpasnings- og kommunikasjonsvansker og med et begrenset atferdsrepertoar som fellesnevner. Wings tanker har hatt stor gjennomslagskraft, og i dag er Aspergerbegrepet blitt akseptert som en særskilt diagnose - om enn kontroversiell - innenfor barne- og ungdomspsykiatrien.

Hans Asperger opererte som nevnt ikke selv med strikte kriterier for tilstanden.

Heller ikke Wing publiserte spesifikke diagnosekriterier, men listet opp de vanligste

symptomene. De første systematiske diagnosekriterier ble publisert av Carina og Christopher Gillberg i 1989, og ble senere revidert (Gillberg 1991).

### *Diagnostiske kriterier for Asperger-syndrom*

De offisielle kriteriene for Asperger-syndrom er nedfelt i ICD-10-kriteriene og er som følger (WHO, 1993):

1. Fravær av klinisk signifikant, generell forsinkelse i språklig eller kommunikativ utvikling.

Diagnosen forutsetter at enkelte ord er uttalt ved toårsalderen eller tidligere, og at kommunikative fraser har vært brukt ved treårsalderen eller tidligere. Evnen til å klare seg selv, adaptiv atferd og nysgjerrighet overfor omgivelsene i de første tre leveårene skal ligge på et nivå som er i overensstemmelse med normal intellektuell utvikling. Den motoriske utviklingen kan imidlertid være noe forsinket, og motorisk klossethet er et vanlig (men ikke nødvendig) diagnostisk kriterium. Isolerte, spesielle talenter, ofte relatert til unormale interesser og beskjeftigelser, er vanlige, men kreves ikke for diagnose.

2. Kvalitative avvik i gjensidig sosialt samspill.

(minst to av følgende)

a) kan ikke bruke blikkontakt, ansiktsuttrykk, kroppsholdning og gester på en adekvat måte i omgang med andre mennesker.

b) mislykkes i å utvikle (på en måte som er i overensstemmelse med mental alder, og tross tilstrekkelig muligheter) venneforhold som omfatter gjensidig utveksling av interesser, aktiviteter og følelser.

c) sviktende sosio-emosjonell gjensidighet, som viser seg ved nedsatt eller avvikende reaksjon på andre menneskers følelser og/eller sviktende tilpasning av atferden til den

sosiale sammenhengen, og/eller svak integrasjon av sosial, emosjonell og kommunikativ atferd.

d) deler ikke spontant glede, interesser eller aktiviteter med andre mennesker (har f.eks. ikke behov for å vise, ta frem eller peke ut ting som han/hun synes er interessante for andre mennesker).

3. Begrensede, gjentatte og stereotype atferdsmønstre, interesser og aktiviteter (minst to av følgende):

a) overdreven opptatthet av en eller flere stereotype og begrensede interesser, som er unormale med hensyn til innhold eller retning: en eller flere interesser, som er avvikende når det gjelder deres intensitet og begrensede karakter, men ikke når det gjelder innhold eller retning.

b) tilsynelatende tvangsmessig avhengighet av spesifikke, ikke-funksjonelle rutiner eller ritualer.

c) stereotype og gjentatte motoriske uvaner som omfatter enten hånd-/fingervifting eller vridninger, eller komplekse bevegelser med hele kroppen.

d) beskjeftiger seg med deler av gjenstander eller ikke-funksjonelle deler av leketøy (som deres lukt), opplevelsen av overflatestrukturen, eller støy/vibrasjon som de gir fra seg.

Diagnosekriteriene i DSM-IV (APA 1994) avviker ikke meget fra ICD-10-kriteriene (WHO 1993). For å stille en Asperger-diagnose, krever ICD-10 (og DSM-IV) fravær av en klinisk signifikant forsinkelse i den kognitive og språklige utvikling. En autismediagnose utelukker en AS-diagnose. Enkeltord og 2-ords-fraser må være utviklet innen henholdsvis 2- og 3-årsalderen. Når det gjelder den kognitive og språklige utvikling, viste en undersøkelse at Asperger-diagnose stilles i gjennomsnitt rundt 11-årsalderen, mens en autismediagnose stilles i gjennomsnitt ved 5,5 år (Howlin & Moore 1997).

#### *Forekomst av autisme og Asperger-syndrom*

Med en forekomst på rundt 60 per 10 000 (Wing & Potter, 2002) er autismespektertilstander (autisme, Aspergers syndrom og atypisk autisme) ikke



lenger for lavfrekvente tilstander å regne. Rundt fire ganger så mange gutter som jenter rammes, og ifølge Ehlers & Gillberg (1993) oppfyller 36 av 10 000 kriteriene til Asperger-syndrom.

## 2. Teori

### *2.1 Teori om autisme og Asperger-syndrom*

Personer med Asperger-syndrom utgjør en heterogen gruppe, med store individuelle forskjeller. Mer generell Aspergerkunnskap, kunnskap man kan lese om i fagbøker, var til mindre nytte da jeg skulle se på hva som var gjort av undersøkelser rundt nærperso-ner. Som det framgår av undersøkelsens problemstilling, har den som mål å få fram det individuelle, dvs. nærperso-ners kunnskap om det særegne ved barnet med Asperger-syndrom. I utvalgs-kriteriene for undersøkelsen lå det at barnet skulle ha diagnosen Asperger-syndrom. Derfor ser jeg på det som relevant at også karakteristisk trekk - som kognitive funksjoner - ved denne tilstanden blir presentert.

#### *2.1.1 Kognitive særtrekk*

I løpet av de siste 20 årene har det vært betydelig forskning rundt hvilke kognitive begrensninger som er karakteristiske hos personer med Asperger-syndrom. Hypotesene om "teori-om-sinnet"- og "svak sentral koherens"-, samt hypotesen om "eksekutive funksjoner", regnes som grunnleggende for å få en større forståelse for hva personer med autisme og Asperger-syndrom sliter med. Nedenfor vil jeg kort se nærmere på disse hypotesene, også fordi de er viktige i dagens autisme- og Asperger-forskning.

#### *"Teori-om-sinnet"-hypotesen*

Å ha en "teori om sinnet" innebærer å skjønne at en selv og andre mennesker har tanker, følelser, opplevelser, hensikter og oppfatninger (Baron-Cohen, 1995). Dette fenomenet blir også kalt å mentalisere eller den sunne fornufts psykologi.

Hverdagspsykologi er en annen term som ofte brukes om dette fenomenet. Denne innsikten i eget og andres sinn gjør det mulig for oss å tolke andre menneskers

---

kommunikasjon, og den gjør oss i stand til å forutsi og tolke andres atferd (Kaland, 2003).

Gjennom barns utvikling og modning og deres læring gjennom liksom-lek, rollelek og spill og dets regler, vokser evnen til å mentalisere gradvis fram hos barnet. Barnet lærer seg til å forstå at andre mennesker kan ha ønsker, tro, idéer, tanker, forestillinger og emosjonelle reaksjoner, og det greier å skille drømmer, bilder og tanker fra reelle objekter og bekrefte denne forskjellen intellektuelt.

Denne kunnskapen har økt vår innsikt i Aspergerpersonenes spesifikke vansker, nemlig at de har problemer med å sette seg inn i hva andre mennesker tenker og føler. De har også vansker med å lese og forstå andre kroppsspråk og gester (Baron-Cohen, 1995). Tenk bare på hvordan vi kan flørte med blikket. Slik øyneinformasjon har personer med ASD store problemer med å forstå (Baron-Cohen m.fl., 2001).

Baron-Cohen (1995) beskriver "theory of mind" som evnen til ha oversikt over hele spektret av mentale tilstander som ønsker, intensjoner, forestillinger og følelser. Å forstå andres mentale tilstand gjør oss også i stand til å se hvilken effekt tidligere adferd påvirker nåværende oppførsel og hvordan vi kan forutse framtidig oppførsel. Disse funnene støtter hypotesen om at majoriteten av barn med autisme ikke har utviklet evnen til å mentalisere. Å skjønne at noen kan ha feilaktige antagelser om et saksforhold, omtales som selve "lakmustesten" på hvorvidt et barn kan "lese" andres tanker (Kaland, 2003). Undersøkelser gjort for å finne ut hvor gamle barn er når de kan ha utviklet evnen til å forstå at andre kan handle ut fra falske antagelser, har vist at dette skjer rundt fireårsalderen (Baron-Cohen, m.fl., 1985).

I en undersøkelse av Chin og Bernard Opitz (2000) prøvde man ut om læring av konversasjonsferdigheter hadde innvirkning på "theory of mind"-ferdighetene. Undersøkelsen viste at barna med ASD ble flinke til å konversere.

I en nyere "avansert" mentaliserings-test undersøkte Kaland m.fl. (2002) om barn og ungdom med Asperger-syndrom var i stand til å mentalisere når "teori-om-sinnet"-elementene var innbakt i en sosial, hverdagslig kontekst. De fant at deres

---

hverdagshistorier, som de mente var mer lik hverdagslige situasjoner enn tradisjonelle "teori-om-sinnet"-tester, viste at personer med høytfungerende autisme eller Asperger-syndrom hadde problemer med å mentalisere. Deres hverdagshistorier var utviklet for å fange opp mer subtile vansker med å tolke sosial kommunikasjon i en sosial kontekst. Intellektuelt godt utviklede Aspergerpersoner skårer bedre enn de med lavere intellektuelt nivå (Happé, 1994). Men de i Aspergergruppen løste oppgavene på en mer omstendelig måte enn de i kontrollgruppen, de bruker lengre tid på å svare, og svarene kom ikke så spontant som hos kontrollgruppen (Kaland, Smith & Mortensen, 2007).

En del personer med Asperger-syndrom har også vansker med å imitere andre, og dette er også en evne som ser ut til å være nødvendig for å kunne ta andres perspektiv og å kunne utvikle empati (Richer & Coates, 2001). Autistiske barn lykkes med å imitere handlinger som gjelder objekter, men har større vansker med å imitere kroppsbevegelser og lyktes dårlig med å imitere symbolske handlinger. Det å kunne imitere antas å være en viktig egenskap for å oppføre seg adekvat i sosiale sammenhenger (Richer & Coates, 2001).

En annen autismehypotese er hypotesen om *helhetsoppfatning* ("sentral koherens"-hypotesen) (Frith, 1992). Denne hypotesen går ut på at mennesker med autisme og Asperger-syndrom har en tendens til å fokusere på detaljer i stedet for helheter (Happé, 1999). Den går ut på evnen vi har til å ta til oss informasjon med tanke på at den skal skape helhet og mening. For eksempel, etter å ha lest dette, vil du forstå meningen, men du vil antakeligvis glemme de eksakte ordene du leste. Personer med ASD, og de innenfor Aspergergruppen, vil ha tendens til å gjøre det motsatte, nemlig å huske de eksakte ordene, men glemme meningen.

Denne hypotesen forklarer ikke bare svake sider som personer med autisme og Asperger-syndrom har, men også de intakte og - hos noen - eksepsjonelle ferdigheter på noen områder. Kanner (1943) påpeker den fenomenale evnen enkelte med autisme har til å gjenskape og gjengi komplekse mønstre, uansett hvor uorganiserte de er, i nøyaktig samme form som de opprinnelige, og dette er i samsvar med denne

hypotesen. Et barn med autisme eller Asperger-syndrom kan huske en hel togrutetabell uten å være i stand til å bruke denne informasjonen i forbindelse med reising. En person som ikke kan bearbeide informasjon som en del av en større sammenheng og se helheten i motsetning til delene, kan virke sær i sin oppmerksomhetsfokus og vurdering av hva som er relevant i konteksten. I en sosial kontekst vil dette kunne føre til at de kanskje ikke ser hele det sosiale bildet, noe som kan resultere i uheldig oppførsel.

Den tredje autismehypotesen er hypotesen om *eksekutive funksjoner*, som er et samlebegrep. Det dekker et stort antall høyere kognitive prosesser og atferd som er relatert til hjernens pannelapp (McEvoy, Rogers & Pennington, 1993). Begrepet er knyttet til problemløsende atferd som fleksibel tenkning/handling og strategisk planlegging, hukommelse, impulskontroll og utføring av handlingssekvenser. En rekke eksperimentelle studier har vist at personer med autisme og Asperger-syndrom viser svekkede eller avvikende prestasjoner på oppgaver som tester *eksekutive funksjoner* (Russell m. fl., 1997). Innsikt i andres sinn synes å være én av flere forutsetninger for vellykket planlegging. Mennesker med Asperger-syndrom synes å tilegne seg noe slik innsikt, men trolig ikke tilstrekkelig til å kunne planlegge handlinger på en fleksibel og strategisk måte (Harris 1993). Hypotesen om eksekutive dysfunksjoner synes å være ganske vidtrekkende med hensyn til de avvik den fanger opp, og dens bredde kan være en svakhet i forsøket på å finne en forklaring på kognitive avvik ved autisme (Rutter & Bailey 1993).

### *2.1.2 Asperger-syndrom og utvikling av sosial kompetanse*

Det er derfor viktig å sette seg inn i hvorvidt det er mulig for en med Asperger-syndrom å tilegne seg sosiale ferdigheter som f. eks. å samtale. Personer med Asperger-syndrom er ofte relativt godt utviklet intellektuelt sett, og har ofte gode utviklede språkferdigheter, men de har vansker med å tilegne seg sosial kompetanse. Denne svikten blir sett i sammenheng med svak evne til innlevelse, svikt i helhetsoppfattelse og eksekutive dysfunksjoner.

---

Forskning har vist at en viktig faktor som begrenser sosial forståelse, er evnen til å utveksle erfaringer i sosiale situasjoner (Gutstein, 2003). Gutstein og Whitney (2002) peker på tre områder som må fungere før en kan lykkes i å utvikle sosial kompetanse: (a) Å utvikle et sikkert tilknytningsforhold med hensyn til å knytte bånd til sine nærmeste og kunne skille mellom mor og andre personer er avgjørende for barns utvikling. (b) Å kunne lære instrumentell sosial forståelse, dvs. å ha ferdigheter som f. eks. det å vente på tur, kunne forholde seg til klasseromsregler osv. Instrumentelle ferdigheter utvikles i rundt ettårsalderen, når barnet begynner å forstå årsak og virkning og kan bruke dette for å oppnå ting. Barnet vil for eksempel peke for å få en leke som er uten for rekkevidde. Punkt (c) innebærer å utveksle erfaringer i sosiale relasjoner. Det vil si at man kan være en god venn, og at man kan se verdien av at andre har en egen mening. Det kan refereres til som den fellesskapsfølelsen vi har med våre venner.

Gutstein og Whitney (2002) fant at de fleste læringsprogrammene for å utvikle sosial kompetanse er laget for å utvikle instrumentell sosial forståelse. Hvis man skal lære erfaringsutveksling i sosiale relasjoner, må man ha en viss grad av empati for å kunne lese og forstå andres tanker og følelser. Evnen til å oppnå erfaringsutveksling i sosiale relasjoner, antas å ha betydning for sosial adferd, som blant annet å etablere blikkontakt med andre, hilse, stille adekvate spørsmål og vise mental fleksibilitet.

For å kunne avhjelpe disse vanskene hos personer med ASD, trenger de systematisk hjelp gjennom *strukturerte*, pedagogiske opplegg, både med henblikk på å kunne regulere egen atferd og å bedre sosiale ferdigheter. Metoder som er blitt utviklet for å lære sosiale ferdigheter, er TEACCH-metodikken. Denne metodikken har sitt utgangspunkt i særtrekk hos personer med autisme. Safran (2001) anbefaler metoder som bygger på atferdsanalyse, der man lager strukturerte læringsprogram og legger vekt på at situasjoner skal være forutsigbare. Man klargjør hva slags forventninger man har til eleven og motiverer for læringsprosessen ved å bygge på elevens interesser og sterke sider.

En betydelig kunnskapsutvikling har funnet sted innenfor kognitiv forskning på Asperger-syndrom internasjonalt, særlig det siste tiåret (Kaland, 2003). Utfordringen har imidlertid vært å omsette kunnskapen i praktisk pedagogikk og således bidra til at det utvikles mer målrettede opplegg for målgruppen. *Sosiale historier* er et eksempel på hvordan man har kunnet trekke veksler på kognitiv forskning, og det forhold at personer med autisme og Asperger-syndrom har en grunnleggende svikt i evnen til innlevelse, særlig i sosiale settinger. Opplegg med *sosiale historier* er utviklet med henblikk på å bedre sosialt samspill og modifisere sosialt uhensiktsmessig atferd hos personer med autisme og Asperger-syndrom (Gray, 1993). Endelig skal det nevnes at en IOP vil være et godt redskap for å sikre at elever i skolen får en tilpasset opplæring, og det er dette aspektet som vil være det sentrale i denne oppgaven.

Martinsen, Nærland, Steindahl & Tetzchner (2005) beskriver flere viktige hensyn å ta i arbeidet med å skreddersy en IOP for elever med Aspergers syndrom.

Pauser og frikvarter kan ofte oppleves som problematisk for elever med Aspergers syndrom. Fravær av struktur kan være årsaken til at slike situasjoner oppleves som vanskelige. Elever med Asperger-syndrom kan oppleve lek og aktiviteter som totalt uinteressant og uforstående. De faller gjerne utenfor det uorganiserte sosiale samværet og blir ofte utsatt for terging og mobbing. Det blir viktig å legge tilrette med planer som imøtekommer elevens behov. Det må være en voksen som styrer og veileder aktiviteten og som styrer unna de mest ubehaglige situasjoner for eleven (Martinsen m.fl., 2005).

Stilskrivning på høyere klassetrinn krever en type ferdigheter som er spesielt vanskelige for elever med Asperger-syndrom. Ifølge Martinsen mfl. (2005) kan aktuelle ferdigheter derfor være "skrive om" eller "oversette" vanskelige oppgaver til "prosedyrer", dvs. å komme rundt de problemer som stiller krav til vurdering og skjønn eller sosial forståelse. Særlig på høyere klassetrinn innebærer en god stil at eleven viser sin evne til å vurdere og ta stilling til et komplekst saksområde (Martinsen m.fl., 2005).

Martinsen m.fl. (2005) hevder at utviklingen av matematiske ferdigheter forløper annerledes enn faget norsk. De mener at det ikke er uvanlig at elever med Asperger-syndrom faller ut tidlig i opplæringen. Dette kan ha sammenheng med at man bruker tekststykker i undervisningen, og her vil mange med Asperger-syndrom falle ut på grunn av svak evne til å forstå teksten – selvsagt avhengig av hvor god opplæringen er. Hvis undervisningen tilrettelegges med en egnet didaktisk metode som passer elever med Asperger-syndrom, kan dette faget i mange tilfeller være det de mestrer best. De har like god eller bedre hukommelse enn det som er vanlig. Dette gjelder særlig fotografisk minne.

Derfor bør den individuelle opplæringsplanen, i tillegg til målsettinger om utvikling av faglig kunnskap og ferdigheter, inneholde noe om selvstendige ferdigheter, selvstendig anvendelse av kunnskap og utvikling av selvstendige arbeidsvaner (Martinsen m.fl., 2005).

## *2.2 Teori angående nærpersoinformasjoo*

Wigaard m.fl.(2003) er noen av de som hevder at nærpersoinformasjon spiller en viktig rolle når det skal utarbeides tiltak for elever med diagnosen autisme og Asperger-syndrom. Autisemeenheten ved Universitetet i Oslo hadde i perioden 2000-2003 Buskerud som satsingsfylke, og hadde i denne prosjektperioden drevet tre prosjekter – der to av prosjektene tok for seg diagnostisering og oppfølging av to barn med autismespekterlidelser.

Den tradisjonelle måten å beskrive et habiliteringsopplegg på, har vært beskrivelse av tiltakskjeder, som de mener har hatt begrenset suksess som verktøy for økt kvalitet i habiliteringsarbeid (Wigaard m.fl., 2002). Dette har vist seg å være lite egnet til å kaste lys over de kliniske utfordringer, og at det kliniske fenomen har hatt en tendens til å drukne i de administrative problemstillingene.

I Buskerud har de en arbeidsform rundt nydiagnostiserte barn med autisme og lignende tilstander. Det som har vært sentralt i barneprosjektene, har vært å beskrive



hva som måtte til av informasjon om barnet og dets miljø for å lage gode tiltak. I dette arbeidet konstruerte de et evalueringssystem (logg) som beskrev de kliniske beslutningene som ble tatt og informasjonene som lå til grunn for disse. Rapporten bygger på hovedfunnene fra en loggevaluering. Utgangspunktet for prosjektet var et ønske om å beskrive hva som kunne være et godt habiliteringsopplegg for barn og voksne med en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse (Wigaard m.fl., 2003)

Informasjonen de trengte for å sette i gang tiltak, var nærpersoneinformasjon om barnet, ved intervju, observasjon av barnet i dets miljø og generell autisme- og habiliteringskompetanse hos autismeteamet. I tillegg brukte de standardisert informasjonsinnhenting i form av tester og kognitiv vurdering som en del av utredningen.

### *2.2.1 Nærpersoneinformasjon med hensyn til diagnostisering og tiltak*

Wigaard m.fl. (2002) hevder følgende informasjon og informasjonskilder er sentrale for de kliniske beslutningene og valg av tiltak i dette tilfellet for barn med Asperger-syndrom:

Det er primært foreldrene som innehar den informasjonen de trenger for å stille en diagnose innen gjennomgripende utviklingsforstyrrelser. Nøkkelspørsmålene som ”Hvordan leker barnet ditt?”. ”Hvordan kommuniserer barnet med dere”? ”Hva er barnet deres interessert i?”, gav dem i de aktuelle sakene tilstrekkelig informasjon til å foreta grundigere observasjon av barna og deretter diagnostisere.

Wigaard m.fl. (2002) sier videre at nærpersoneinformasjon er mest sentral med hensyn til valg av tiltak. Nærpersoneene vet hva barnet liker å gjøre og hvordan det enkelte barn reagerer i ulike aktiviteter. De vet hvor lenge barnet kan stå i en aktivitet før det må skje noe nytt. Spørsmål som ble stilt var: ”Hva liker barnet? Interesser, aktiviteter, objekter.” ”Hvordan leker det?” ”Hva misliker barnet?” ”Hva er typisk væremåte for barnet i ulike situasjoner?” ”Hvordan reagerer barnet i kravsituasjoner?”

Det er nærpersionene som best vet hvordan man kan "lese barnet." Foreldre, søsken og ansatte i barnehage eller skole har lang erfaring i hvordan barnet reagerer på ulike former for intervensjoner. De vil i de fleste tilfeller også kunne spå barnets reaksjoner på tiltak som ikke har vært forsøkt ennå. I prosjektsakene ble det ikke satt igang tiltak før denne type informasjon var innhentet.

### *Økologisk kartlegging*

Wigaard m.fl. (2003) hevder at for å oppnå målsettingene i habiliteringsarbeidet har de av erfaring sett viktigheten av å se på barnet i et økologisk perspektiv. Sentralt i et slikt perspektiv var å utrede, ikke bare barnet, men barnet i sine omgivelser, med de muligheter og begrensninger som ligger der. En slik kartlegging bygger på intervju med nærpersioner og andre med kjennskap til det aktuelle miljøet. Jeg har i denne oppgaven intervjuet lærer og foreldre, som regnes for barnets nærpersioner, for å se om den informasjonen de gir samsvarer med dokumentinformasjon. Er det noen ulikheter i hvordan de ser barnet? Ser de ting likt?

Når man har kommet så langt at man har innhentet den kunnskapen man trenger om barnet for å lage gode tilpassede opplegg for barnet, vil et godt samarbeid mellom de ulike aktører være av avgjørende betydning. Tankegangen om hvordan systemene eller miljøene påvirker hverandre er først og fremst blitt beskrevet av Bromfenbrener (1979). Forholdet mellom de ulike mikrosystemene, det vil si mellom elevene, lærerne, foreldrene, naboene, kalles systemteori for mesosystemet (som er mest relevant for denne undersøkelsen).

Systemteoretikerne har ingen fastlagt ideologi eller menneskesyn som grunnlag for sine idéer. De har imidlertid et optimistisk syn på utviklingsmulighetene for det enkelte mennesket. Systemteoretikerne ser de utallige mulighetene til vekst og utvikling i miljøene som omgir et menneske og som igjen vil påvirke det enkelte individ. For barn med Asperger-syndrom vil det å ta ansvar for sine handlinger være relativt, ut fra deres evne til å tilpasse seg et skolemiljø. Overfor familier med funksjonshemmede barn er det viktig å støtte og bygge opp troen på egne ressurser.

For at familier med store omsorgsbyrder skal oppleve størst mulig grad av positiv vekst og utvikling, er det nødvendig at flere tar ansvar. For at samfunnet skal bevege seg i inkluderende retning, dvs. å lage et tilpasset opplegg, må alle krefter dra sammen mot dette målet, ut fra den systemteoretiske idéen om at ”alt henger sammen.” Holdninger blant lærerne smitter over på holdninger hos elevene. Disse virker igjen på barna i gata, som igjen påvirker foreldrene.

### *2.3 Opplæringsloven*

Tilretteleggingen som blir foretatt vil i stor grad innvirke på deres læringsutbytte. Opplæringsloven skiller mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I opplæringsloven § 1 -2 ”formålet med opplæringa” (2002) trekkes begrepet tilpasset opplæring frem:

*”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnane hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærerkandidaten.”*

Denne loven ivaretar alle elevene i den norske skole. Elever med diagnosen Asperger-syndrom vil ha betydelig behov for spesiell tilrettelegging for å få et tilfredsstillende læringsutbytte, og vil ikke kunne få det dekket gjennom vanlige rammer. Her kommer behovet for spesialundervisning inn i bildet.

I Opplæringsloven § 5-1 ” Rett til spesialundervisning” (2002) står det at

*”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggst vekt på utviklingsutsiktene til eleven.”*

Loven kan sies å være et sikkerhetsnett for elever med diagnosen Asperger-syndrom og som ikke ville bli tilstrekkelig ivaretatt i en ordinær undervisning. Loven gir også rett til en individuell opplæringsplan for alle som får spesialundervisning. Her vil også den læreren som har hovedansvaret utarbeide halvårsrapporter som evaluerer tilbudet og gir mulighet for korrigeringer hvis undervisningen ikke har ført fram (Helgeland, 2001).

## 2.4 Individuell opplæringsplan (IOP)

### 2.4.1 Dokument

Elevens individuelle opplæringsplan blir her regnet som et dokument, noe som allerede foreligger før undersøkelsen trer i kraft. Det foreligger betydelig litteratur om individuelle opplæringsplaner, der det beskrives hva en plan generelt skal inneholde, og hva den skal utarbeides på bakgrunn av.

En individuell opplæringsplan kan defineres på følgende måte:

*”En individuell læreplan bør formidle vesentlige trekk og prinsipper ved den enkeltes behov og læreforutsetninger og et konkret forslag til opplæring, slik at lærerplanen er åpen for kritisk granskning av andre og mulig å gjennomføre i praksis (Nordahl og Overland, 1992: 59).*

Nordahl og Overland (1992) sier: Barn og unge har rett til en tilpasset opplæring og likeverdig opplæring. En opplæring i samsvar med den enkeltes evner og forutsetninger innebærer at dette i noen grad må utarbeides et utradisjonelt innhold i opplæringen. Dessuten er det nødvendig at opplæringen bidrar til sosial og kulturell deltagelse i skole og nærmiljø. Martinsen m.fl. (2005) framhever hvor viktig det er for elever med Asperger-syndrom at en IOP skreddersys etter deres behov for å oppnå et fullverdig skoletilbud.

Skolens oppgave ved tilpasset opplæring er å gi opplæring som er tilpasset den enkelte, samtidig som skolen skal være en skole for alle. Dette er en stor utfordring for skoleverket, da dette kan oppfattes som en motsetningsfull oppgave. En realisering av denne målsettingen og oppgaven for den norske skole krever gode kunnskaper og mye erfaring i planlegging og gjennomføring av undervisning. Det vil ikke være tilstrekkelig med kjennskap til ulike spesialpedagogiske metoder og lærermidler som er utviklet for bestemte grupper av elever med særskilte behov. Om eventuelle spesialpedagogiske metoder og læremidler skal tas i bruk i opplæringen, må det være på bakgrunn av begrunnede målsettinger som er tilpasset den enkelte. I planleggingen av opplæringen må det videre tas hensyn til de rammer som eksisterer

for undervisningen. Dette kan være rammer som skolens beliggenhet, utforming, økonomi, nærmiljø og elevmiljø, klassens timeplan og lærerens kompetanse. Videre vil det være viktig å ta hensyn til de tradisjoner eller den kulturen som finnes i enhver skole. Om det ikke tas hensyn til disse rammefaktorene, vil det være svært vanskelig å få realisert en opplæring som er i samsvar med den planlagte opplæringen (Nordahl og Overland, 1992).

Skoleetaten i Oslo har uarbeidet en veiledning for individuell opplæringsplan for elever som etter sakkyndig vurdering har rett til individuell opplæringsplan (IOP). I opplæringsloven kapittel 5 *Spesialundervisning for barn, unge og voksne*, er det slått fast at alle elever som etter vedtak har rett til spesialundervisning, skal ha en individuell opplæringsplan (Veiledningshefte, 2000).

#### *Hva skal planen inneholde?*

Planen må utformes slik at den blir et funksjonelt arbeidsredskap i perioden den skal gjelde, kort konsist men utfyllende nok til å kunne være et godt plandokument og arbeidsredskap for de lærerne som arbeider med eleven. Det påpekes også at de foresatte må stå sentralt i utarbeidingen av elevens IOP, noe som samsvarer med lovens intensjon om bredere foreldremedvirkning.

#### *Langsiktig målsetting*

En langsiktig målsetting vil være av mer visjonær karakter, dvs. man tenker seg overordnede, helhetlige mål for hele eller større deler av grunnskoletiden knyttet til opplæringen av eleven. Dette målet skal vise retningen på undervisningen. Målbarheten vil ikke være i fokus på dette nivået.

#### *Hovedmål*

Langsiktige mål ”brekkes opp” i hovedmål knyttet til de ulike områder eller fag i overensstemmelse med den sakkyndige utredningen og elevens behov. Hovedmål kan tenkes nådd i løpet av et år eller et halvår eller en noe lengre periode alt etter elevens utviklingstakt. Målene må være konkrete og resultatbeskrivende.

### *Hovedmomenter*

Hovedmomenter vil være knyttet til de ulike fag eller områder som er nevnt under hovedmålene, og disse må utdypes. Hovedmomentene kan være sammenlignbare med delmål, mål som det er tenkt mulig å nå i løpet av en kortere periode, f. eks. 1 – 3 mnd. Under hovedmål vil det kunne være flere hovedmomenter som til sammen gjør det mulig å nå hovedmålet for perioden. Utsagnene som benyttes kan eksempelvis være at eleven skal ha lært å ..., eller ha nådd..., skal ha fått øving i..., prosess mot... gjennom å ha arbeidet med...

Hovedmomentene kan også være spesielle metodikker og strategier for å legge tilrette for læring og måloppnåelse. Hovedmomentene vil kunne knyttes til tema, prosjekt, periodelesning eller kurs med fokus på enkeltfag, og hentes fra ulike klassetrinn og klassens planer. Hovedmomentene danner basis for hvordan hovedmomentene kan nås, og vil slik være nært knyttet til innholdet i undervisningen. I denne sammenheng vil det ikke være aktuelt å detaljplanlegge aktivitetene, men ta tak i de større linjene for hva opplæringen skal inneholde. Detaljerte opplegg blir å finne i elevens arbeidsplaner.

Det er viktig at langsiktige mål blir konkretisert i hovedmålene, og at hovedmålene blir konkretisert i hovedmomentene.

Det er viktig at læreren kjenner eleven godt og at metoden blir synliggjort. Det må komme fram hvordan man når målene og hvilke hjelpemidler man tar i bruk, for eksempel bruk av konkreter som spill, data, touchmetoder, hvilke lærebøker som skal brukes eller evt. bruk av perm med stensiler. Det skal framkomme av planen hva man faktisk gjør. Går man på turer eller besøker biblioteket aktivt, skal dette stå.

En IOP skal skrives slik at en annen lærer i prinsippet kan ta over arbeidet fortløpende dersom den faste læreren av en eller annen grunn slutter.

*Organisering av ressursbruk*

Nordahl og Overland (1992) sier opplæring av unge, barn og voksne med særskilte behov foregår og vil foregå innenfor visse rammer. Det kan være materielle eller fysiske rammefaktorer som klassestørrelse, ressurser, skolens beliggenhet, pedagogiske kompetanse, lære- og hjelpemidler og lignende. Videre eksisterer det en del formelle rammer eller bestemmelser for virksomheten, utformet av sentrale myndigheter. Det vil også eksistere en del uformelle rammer eller bestemmelser som for eksempel foreldre eller spesielle kulturelle forhold i skolens nærmiljø.

Barn med Asperger-syndrom er en heterogen gruppe, som kan ha svært ulike behov for tilrettelegging til tross for lik diagnose. For dem vil det være svært avgjørende for utbyttet de får av undervisningen hvordan organiseringen av ressursbruk er. Videre er det viktig hvilke rammer undervisningen går under, og som er lagt rundt eleven. Det kan være bruk av årstimer o.a. Tilrettelegges det for fleksible løsninger eller er timeplanen helt fastlåst, slik at eleven uansett opplagthet plikter å delta i den oppsatte timeplanundervisningen som elevens klasse har (Martinsen m.fl.,2005).

## 3. Metode

### 3.1 Valg av forskningsdesign

Før man går igang med undersøkelsen, er det nødvendig å utforme en plan som skal hjelpe forskeren til å foreta de valg som best belyser og underbygger det hun skal undersøke. En god arbeidsplan kan også fungere som et verktøy for å hjelpe slik at man kan unngå situasjoner som er uvesentlig for det opprinnelige valgte forskningsemnet. Yin (1994:19) definerer et forskningsdesign som “ ... *an action plan from getting from here to there, where here may be defined as the initial set of questions to be answered, and there is some set of conclusions.* ”

I utarbeidelsen av problemstillingen(e) går man ut fra forskerspørsmålet som stilles. Dette må ligge til grunn før man bestemmer designet. På bakgrunn av dette, stilte jeg forskerspørsmål, la en strategi og brukte en metode som det overordnede designet. Dette blir så en overordnet plan, som skal føre meg som forsker fra spørsmålene til konklusjonen.

#### *Forskjellige forskningsstrategier og anvendelsesmuligheter*

Med hensyn til valg av forskningsstrategi finnes det flere typer strategier eller måter å gjennomføre et forskningsprosjekt på. Hovedkategoriene som er mest brukt, er survey, eksperiment og casestudie (Robson, 1993). Disse kan både anvendes hver for seg, og det er mulig å utforme et design hvor man kombinerer aspekter fra flere hovedstrategier.

*Survey* er en måte å samle inn data på, hvor det er snakk om omfattende opplegg, med store datamengder som blir underkastet statistisk bearbeiding. Karakteristisk trekk ved denne metoden er å kartlegge eller beskrive omfanget av fenomen, egenskaper eller problemer. Undersøkelsen foregår i standardiserte grupper av mennesker og kan innebære bruk av spørreskjema eller strukturerte intervju på et



---

representativt grunnlag, som skal gjenspeile en større populasjon. Et *eksperiment* måler effekten av manipulasjon av en variabel på en annen variabel (Befring, 2001).

I *Case-studie* blir det utviklet detaljert, intensiv kunnskap om ett enkelt case, eller om et lite antall liknende cases (Robson, 1993), slik tilfellet er i min undersøkelse. Yin (1986) skiller mellom tre undersøkelsestyper. Det er den 1) *eksplanatoriske* eller *forklarende*, den 2) *eksploratoriske* (som blir anvendt i denne undersøkelsen) eller utforskende og den 3) *deskriptive* eller *beskrivende*. Ifølge Yin (1986) regnes case-studier for å være best egnet til den *eksploratoriske* fase, mens spørreskjemaundersøkelse (ofte brukt i survey) og historiske studier kan brukes i den deskriptive fase. Eksperiment er den metode som man anvender ved kausale undersøkelser, men de kan også ha et *eksploratorisk* formål. Likså kan case-studier være både deskriptive og *eksploratoriske*. Det viktige er at man redegjør for de valg man foretar før man velger det som passer best til egen undersøkelse.

Det er flere forhold forskeren trenger å ta hensyn til før hun bestemmer seg for hvilket design som vil egne seg best for den aktuelle undersøkelsen. Som nevnt innledningsvis er det grunnleggende å identifisere de typer av forskningsspørsmål man ønsker å stille. Forskeren må finne ut av hvilken grad av kontroll over hendelser hun skal ha under selve undersøkelsen, og om fokuset er på nåværende eller tidligere hendelser.

Relasjonen mellom forskningsstrategi og forskningsspørsmål er hvorfor- og hvordan-spørsmål, ofte knyttes disse til eksperiment og case-studier, men dette er ingen nødvendighet. Survey er best egnet til andre spørsmål som hvem, hva, hvor, hvor mange, hvor meget. I survey og cases-studie kreves det ikke at forskeren har kontroll over hendelsen, mens i eksperiment kreves det kontroll over hendelsen. Disse studiene må derfor foregå i omgivelser hvor dette er mulig, som i laboratorier. Alle tre strategier egner seg for å se på samtidige hendelser. Case-studier fokuserer på samtidige og tidligere hendelser, eksperiment og survey fokuserer på samtidige hendelser.

### *3.1.1 Valg av forskningsstrategi*

I min undersøkelse ønsker jeg å se på i hvilken grad nærpersoneinformasjon - om det særegne hos personen blir ivarettatt når det skal utformes individuell opplæringsplan for elever med Asperger-syndrom. For å få svar på dette, ønsker jeg informasjon fra foreldre og skole, dvs. personer som kjenner eleven godt. Når jeg sier det særegne hos eleven, mener jeg de individuelle særtrekk (se teoridel) hos eleven med Asperger-syndrom og de metoder som trengs for å hjelpe ham/henne i sosialiseringprosessen, og ikke primært kunnskap basert på generell Aspergerkunnskap. Jeg mener dette gir klare føringer for videre valg.

Mitt valg faller på case-studie, og det begrunner jeg med at mitt forskerspørsmål krever en tilgang til informasjon om enkeltindivid som jeg ikke kan forutsette å ha på forhånd. Formålet med undersøkelsen er å samle informasjon for å se på om det særegne ved Aspergereleven blir ivarettatt. Jeg ønsker derfor å utforske et felt der det er gjort få undersøkelser fra før. Jeg stiller åpne og utforskende spørsmål, som kan sies å være av eksplorerende art. For å få denne informasjonen, mener jeg at et møte mellom forsker og informant er nødvendig. Jeg vil se på både tidligere og samtidige hendelser, ved at informasjonen fra nærpersoneene vil være preget av både tidligere og nåværende situasjoner. Dokumentanalyse, i dette tilfellet elevens IOP, vil allerede foreligge når undersøkelsen begynner, og vil være basert på tidligere hendelser.

Dette tilsier at jeg vil ha kontroll over selve møtet med informantene, men ikke kontroll over hva som kommer fram av informasjon. Når det gjelder den individuelle opplæringsplanen og informasjonen i den, har jeg ingen kontroll over den, ettersom den allerede foreligger ved prosjektets start.

#### *Muligheter for kombinasjoner av andre ulike hovedkategorier*

Ofte anses case-studier i kvalitative undersøkelser. Kvantitative aspekter kan imidlertid inngå i et casestudium. For eksempel må man ved beskrivelser av én enkelt person anvende testresultater som kan kvantifiseres i tillegg. I min undersøkelse kunne dette vært gjort ved bruk av spørreskjema som skolen fikk utdelt for

innhenting av informasjon om eleven, og skolens rammebetingelser vedrørende elevens undervisning. Jeg mener at ut fra det jeg skal undersøke, ville dette hatt liten hensikt. Det begrunner jeg med at det særegne og individuelle ved barnet ikke blir representativt ved å ta i bruk survey, fordi utvalget ville ha vært for lite, og det ville ha vært umulig å generalisere ut til en større populasjon. Jeg ville heller ikke ha fått nok utfyllende svar på det jeg ønsket informasjon om.

### 3.1.2 Case-studie

Yin (1986) definerer en case-studie som en empirisk undersøkelse som belyser et samtidig fenomen innenfor det virkelige livs rammer, når grensene mellom fenomenene og rammene ikke er helt innlysende, og hvor det er mulighet for å anvende flere kilder til belysning av vitneutsagnet. Denne definisjonen gjør det mulig å skille casestudier fra eksperimenter, samt historiske beskrivelser som dreier seg om kompliserte forhold mellom fenomener og omgivelser, hvor ikke samtidige begivenheter spiller inn.

Valget falt på case-studie og en overveiende kvalitativ undersøkelse. Før man går i gang med selve caseundersøkelsen, er det viktig å avgjøre om man best kan undersøke problemstillingen ved hjelp av singlecase eller multiplecase-studier. Min undersøkelse er lagt opp som en multiplecase-undersøkelse, der lærer, foreldre og elevens individuelle opplæringsplan er å betrakte som ett case. Yin (1994), legger vekt på at casestudier er velegnet til å undersøke spørsmål nettopp i den konteksten den hører hjemme, altså nærpersioninformasjon om det særegne ved barnet i barnets miljø, sett i forhold til elevens individuelle opplæringsplan. Man kan altså benytte case når man ønsker mer utfyllende informasjon om fenomenet gjennom å se både på konteksten og på sammenhengen mellom fenomenet og konteksten.

Ifølge Yin (1994) må en multiplecase-undersøkelse i utgangspunktet betraktes ut fra samme metodologiske synsvinkel som en singlecase-undersøkelse, idet det ikke foreligger noen distinksjon mellom “... *the so-called classic (that, is single) case*

---

*study an multiplecase study. The choice is considered one of research design, with both being included under the case study strategy (s. 45).*

Min problemstilling kunne i prinsippet blitt belyst ved hjelp av et singlecase-studie. Hensikten med å ha 3 case er kun ønske om å innhente mer informasjon knyttet til min problemstilling.

De tre casene vil bli analysert og presentert hver for seg. Deretter vil resultatene bli slått sammen i diskusjonsdelen - om IOP som pedagogisk verktøy. Jeg anvender flere analyse/temaer som er like i alle tre case.

I denne undersøkelsen er det ikke aktuelt å generalisere ut til en større populasjon fordi utvalget er lite, med liten spredning. Fenomenet jeg vil studere må også sies å være lite egnet å sammenligne med andre, fordi det vil være forskjellig fra person til person.

Fenomenet jeg undersøker er nærpersoinformasjon og i hvilken grad dette blir vektlagt når det gjelder valg av tiltak for elever med Asperger-syndrom. Det er ikke gjort mange undersøkelser angående dette temaet, og teorigrunnlaget er derfor lite. På nye forskningsområder har det vært vanlig å starte med forundersøkelser, pilotstudier eller eksplorerende kartlegging. Ifølge Befring (2002) er dette viktige rekognoseringer inn på et lite utforsket felt. Når det foreligger lite teori om fenomenet, kan utgangspunktet være omfattende og personlig erfaring på området. Dette kan være tilfellet innenfor omsorg og læring. Det har vært mye tale om den tause kunnskapen og hvordan den spiller en vesentlig rolle her. Dette fører meg inn på min egen undersøkelse der jeg ønsker å innhente nærpersoinformasjon fra foreldre og lærere om barn med diagnose Asperger-syndrom.

Innledningsvis skrev jeg at foreldrene opplevde at elevens væremåte var forskjellig fra sted til sted, og at det gjorde det vanskelig for barnet. Ut fra dette var det naturlig å søke informanter som kunne belyse problemet fra både skolesiden og fra hjemmemiljøet - for å se på likheter og ulikheter i oppfattelsen av elevens væremåte, og om det var store forskjell på hva foreldre og lærer gjorde.

Antallet informanter ville være begrenset, da Aspergergruppen må sies å være en relativt lavfrekvent gruppe. For å få denne informasjonen, måtte valget bli å intervju både barnets foreldre og elvens lærer, helst klassekontakt, da vedkommende sannsynligvis ville sitte inne med den største oversikten.

### *3.2 Innsamlingsteknikker*

Valget for min datainnsamlingsmetode falt på kvalitativt intervju kombinert med dokumentanalyse av IOP. For å spare intervjutid, fikk lærer et spørreskjema angående organisering av elevens skoletilbud i tillegg, slik at hun i ro og mak kunne fylle ut dette korrekt. Gjennom intervjuene ville jeg få et innenfra-perspektiv i forholdet til datainnhenting om nærpersoneinformasjon. Jeg ønsket å få informasjon fra de som kjenner eleven best, altså i dette tilfellet lærer og foreldre.

#### *3.2.1 Intervju*

I et kvalitativt forskningsintervju kan en velge mellom tre intervjuformer:

- 1) Det strukturerte intervju, der alle spørsmålene er forhåndsformulert og i fastsatt rekkefølge.
- 2) Det semistrukturerte intervjuet, der intervjuet er delt opp i noen faste temaer, samtidig som det er rom for tanker og assosiasjoner som den intervjuede måtte få.
- 3) Det åpne intervjuet hvor informanten inviteres til fritt å assosiere rundt et tema.

Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker ifølge Kvale (1997) ”... å forstå verden ut fra intervjupersonens side, å få frem folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelser av verden, forut fra forvitenskapelig forklaring” (s. 17). Det er den menneskelige relasjonen i intervjuet som produserer vitenskapelig kunnskap. Kunnskapen blir konstruert gjennom dialog mellom intervjuer og informant. I kvalitativt intervju stilles det krav til forskeren om å inneha kulturkompetanse og helst erfaring på feltet det forskes på (Hammersley & Atkinson, 1987).

For å få informasjon om det særegne ved barnet ved at nærpersionene svarte på spørsmål rundt bestemte temaer, mener jeg at et semistrukturert intervju ville danne en ytre ramme rundt samtalen, samtidig som den gav rom for frie assosiasjoner. Dette kunne gi meg nye tanker om ting jeg ikke hadde sett eller var klar over. Jeg tenker også at å ha en viss struktur på intervjuet ville hjelpe meg til å holde tråden i prosessen. Det ville også hjelpe meg i behandlingen av det stort datamaterialet som skulle systematiseres og analyseres.

### *3.2.2 Dokumentanalyse*

Dokumentanalyse benyttes ofte i kombinasjon med intervju eller observasjon. Relevante kilder for samfunnsvitenskaplige analyser kan være både offentlige dokumenter som er knyttet til virksomheten i organisasjonene eller institusjonen, og private dokumenter som brev, dagbøker osv. Et fellestrekk for analyser av ulike typer av dokumenter er at teksten foreligger før forskningsprosjektet begynner. Forskeren har derfor ingen innflytelse på tekstens utforming.

Ifølge Nordahl og Overland (1992) forbindes en læreplan som oftest med et dokument eller en tekst som beskriver det man ønsker skal skje i undervisningen. Læreplanene er i hovedsak sentralt utarbeidede virkemidler for arbeidet i skolen, og er formelt vedtatt for et helt skoleslag. Hensikten med læreplanene er å bidra til en styring av virksomheten i norsk skole. Det eksisterer også læreplandokumenter som er tilknyttet enkeltskoler eller skoler som er med i et bestemt prosjekt. På bakgrunn av dette kan man si at en individuell opplæringsplan regnes som et dokument som beskriver det man ønsker skal skje i undervisningen for et enkelt barn over en periode.

### *3.3 Egen undersøkelse*

#### *3.3.1 Fra problemstilling til intervjuguide*

I utarbeidelsen av intervjuguiden, gikk jeg ut fra problemstillingen: Hva jeg måtte spørre om for å få svar på mitt spørsmål? Jeg har selv erfaring fra arbeid med barn med Asperger-syndrom i skolen, og følte denne erfaringen som nyttig. Da tenker jeg både på kontakten jeg har hatt med foreldrene og barna i arbeidet som lærer og spesialpedagog. Denne erfaringen føler jeg var helt nødvendig for å gjennomføre undersøkelsen. Intervjuguiden var delt inn i hovedoverskrifter med påfølgende underspørsmål. Dette fungerte som en ledetråd i intervjusituasjonen som sikret flyt og fremdrift i intervjuet. Jeg innledet med mer åpne generelle spørsmål for å komme i gang og for å skape en god stemning. Guidens oppbygging var til hjelp med å holde fokus og ikke glemme spørsmål. Oppbyggingen gjorde at jeg kunne følge den trinn for trinn, uten at det på noen måte førte til gjentakelser. Intervjupersonene kom stadig med tilføyelser ettersom vi kom videre i guiden. Dette gjorde at jeg fikk utdypende svar på mine spørsmål som gav meg informasjon på elevens væremåte og hvilke ”triks”/metoder som man mente fungerte i ulike situasjoner. Intervjupersonene ble ikke avbrutt hvis de var i gang med noe som de anså som viktig. Likevel fungerte guiden som en god sjekkliste. Jeg laget eget spørreskjema til kontaktlærer for spørsmål om organisering av elevens skoletilbud.

### *3.4 Utvalg*

#### *3.4.1 Utvalg og kriterier*

Jeg ønsket som nevnt å intervju begge foreldrene og elevens klassekontakt (nærpersoninformasjon) for å få et mest mulig helhetlig bilde av eleven.

Ut fra tidsaspekt og av praktiske grunner ønsket jeg primært informanter fra Østlandsområdet. Det var naturlig å kontakte Autismeforeningen i Norge, for å spørre

om de kunne bistå med å komme i kontakt med mulige interesserte foresatte, disse som tenke seg å stille som informanter. Jeg sendte ut totalt 15 brev og fikk raskt svar og telefoner fra engasjerte og interesserte foreldre. 7 foreldrepar svarte, og 3 av disse svarte til mine kriterier. Det endelige utvalget bestod av 3 foreldrepar og 3 lærere i Østlandsområdet.

Alle informanter jeg har vært i kontakt med har vært meget interessert i å delta i undersøkelsen, bortsett fra en lærer på en skole. Her var derimot foreldrene meget interessert til å bidra i undersøkelsen.

#### *3.4.2 Kriterier som informantene må oppfylle*

Eleven skal ha diagnosen Asperger-syndrom, være født i Norge av norske foreldre. 3-4 foreldrepar og én lærer for hvert barn måtte delta. Foreldrene skulle dessuten være medlem av en godkjent forening, eksempelvis Autismeforeningen i Norge. Familiene bor i Østlandsområdet, og elevene går i en vanlig klasse i grunnskolen.

#### *3.4.3 Valg av metode i relasjon til utvalget*

Som nevnt vil en kvalitativ tilnærming være det mest hensiktsmessige eller strategiske valg i forhold til mitt utvalg av informanter. Målet med utvalget er å finne frem til de mest hensiktsmessige/informasjonsrike individene med tanke på formålet med undersøkelsen (Vedeler, 2000). Jeg velger å definere utvalget i min undersøkelse som hensiktsmessig, da informantene ble valgt fordi de er av spesiell interesse og jeg antok at de kunne gi relevant informasjon i forhold til problemstillingen.

### *3.5 Prøveintervju*

Jeg foretok 2 prøveintervjuer for å sette meg best mulig i stand til å gjennomføre intervjuene og få den informasjonen jeg skulle. Intervjuguiden og meg som intervjuer ble prøvd ut. Dette gav meg mulighet til å gjøre nødvendige justeringer i forkant av



prosjektet. Jeg kontrollerte at alt lå til rette for en vellykket datainnsamling, bl.a. ved å sikre god lyd kvalitet.

### *3.6 Intervjusituasjonen*

Jeg lot det være opp til informantene å bestemme hvor og når intervjuene skulle gjennomføres. Ett foreldreintervju ble gjort etter leggetid av barna. 2 foreldreintervju ble foretatt på dagtid mens barna var på skolen. 2 lærerintervju ble tatt på lærerens skole. Ett lærerintervju ble tatt hjemme hos meg.

Det er flere ting en forsker må ta stilling til i forkant av og under selve intervjuet. Jeg var bevisst på at jeg var uthvilt og mest mulig opplagt under hvert enkelt intervju. Som nevnt er det forskeren som er instrumentet i undersøkelsen, og mye handler om hvordan man har gjort sine forberedelser. Mine forberedelser var et grundig forarbeid angående utforming av problemstilling, som igjen ble operasjonalisert i spørsmål i intervjuguiden og spørreskjema. Disse spørsmålene skulle gi meg den informasjon jeg trengte for å kunne svare på problemstillingen. Prøveintervjuene i forkant gav meg nyttige tilbakemeldinger på hvordan spørsmålene i intervjuguiden virket inn på intervjupersonen, samt tilbakemelding på mine ferdigheter som intervjuer. På bakgrunn av dette gjorde jeg nødvendige justeringer som ville heve gyldigheten på undersøkelsen. Ved å være grundig og gjennomtenkt, hjalp det meg til å være bedre rustet til å håndtere intervjusituasjonen og konsentrere meg om mine arbeidsoppgaver der. Jeg hadde to lydopptak for å sikre at data ikke ble borte som følge av at en lydopptaker sviktet.

#### *Kontakten med intervjupersonene*

Ved å intervjuer både lærer og foreldre, vil kravene til forsker være forskjellig i de ulike intervjuene. Foreldre og lærere har ulike roller som nærpersoner, og dette må intervjuer ta hensyn til. Lærer vil kunne ha et mer profesjonelt syn på saken enn det foreldrene har mulighet til. Det kan være sensitive ting som kan være svært vanskelig

for foreldrene å snakke om og som fremkaller vonde minner. I min undersøkelse var informantene orientert om min erfaring på feltet. Som nevnt var jeg åpen for det som ble sagt og var opptatt av å lytte til dem, og minst mulig lede eller påvirke i selve intervjusituasjonen. Intervjuet ble innledet med å informere om deres rettigheter som informanter. Før intervjuet la jeg opp til en myk start med å la informantene kort fortelle generelt om barnet for å komme igang. Jeg opplevde at det ble en fin balanse mellom å ha en god og naturlig tone, hvor jeg benyttet meg av empatisk lytting, uten at det gikk utover det profesjonelle aspektet som er nødvendig for å innhente data og ivareta gyldigheten. Jeg passet på å oppsummere underveis for å forsikre at jeg hadde fått med meg det de ville si og forstått det riktig.

### *Registrering*

I intervjusituasjonen ønsket jeg å opptre mest mulig tilstedeværende og fokusert på mine arbeidsoppgaver under intervjuet. Jeg mener det er viktig å lytte aktivt, både for å legge tilrette for en god kontakt og for å kunne følge med og kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål. Jeg benyttet meg derfor av lydopptak - så lenge dette var i orden for informantene. Det å skulle sitte og notere underveis og skrive det ned mer utfyllende etterpå, basert på min hukommelse, ville gjøre meg som intervjuer mindre i stand til å rette oppmerksomhet mot intervjupersonene. Dette kunne virket negativt inn på kommunikasjonen. Jeg ønsket å ha hele min oppmerksomhet rettet mot dem jeg skulle intervjuer. Derfor valgte jeg båndopptaker under intervjuene. På denne måten fikk jeg med meg alt som ble sagt, og jeg kunne nå transkribere intervjuene for deretter å jobbe med teksten.

### *Rammene*

- Jeg ønsket primært informasjon om elevens individuelle særtrekk og metodebruk i hensyn til tiltak, og dessuten hvordan det faktiske tilbud blir organisert på skolen.
- Jeg ønsket at intervjuet ikke skulle ha en varighet på mer enn ca én time.

- Jeg ønsket å la intervjupersonene i størst mulig grad styre hva de selv ønsket å svare på og respektere at de ikke ville svare og utdype enkelte spørsmål. Samtidig ville jeg gi de "rom" for å reflektere over det de selv anså som relevant, selv om spørsmålene i intervjuguiden ville være styrende under intervjuene og være styrende for å få den informasjonen jeg søkte.
- Intervjuet er delt inn i sju områder. Disse områdene er 1) Generelt om barnet, 2) Det emosjonelle aspektet, 3) Struktur 4) Ulike triks og metoder, brukt i ulike situasjoner for å gjøre det lettere for barnet, 5) Kommunikasjon 6) Selvstendighet og 7) Avsluttende spørsmål

Intervjuguide (se vedlegg 5)

Spørreskjema til kontaktlærer (se vedlegg 10)

### *3.7 Transkripsjonen*

Jeg foretok selv transkribering av intervjuene. De ble ordrett transkribert kort tid etter at intervjuene ble gjennomført.

### *3.8 Validitet, reliabilitet og generalisering*

Jeg skal nå vurdere validiteten i denne undersøkelsen, deretter reliabiliteten og til slutt se på muligheten til å generalisere.

#### *3.8.1 Validitet*

Validitet viser til gyldigheten av forskningsresultatene man har kommet fram til i en undersøkelse (Befring, 2002). Validitet dreier seg om alle trinn i forskningsprosessen. I denne oppgaven er dermed vurderinger av validitet foretatt under hele prosessene, fra utvalg av informanter, utarbeiding av intervjuguide, gjennomføring av intervjuene, presentasjonen, tolkning og analyse av dataene.

Ifølge Vedeler (2000) refererer validitet til sannhetsgehalten i dataene man har innhentet, det vil si hvor velbegrunnet og troverdig undersøkelsen og resultatene er som helhet. Det handler om å unngå såkalte "bias", mulige feilkilder eller svekkelser som kan svekke validiteten.

Når det gjelder validitetsmetoder, har jeg i denne undersøkelsen brukt samme metode overfor flere kilder. Ved å intervjuer både lærer og foreldre får jeg kildeinformasjon fra flere arenaer, og får derfor et mer helhetlig bilde av eleven, noe som er i tråd med hensikten med oppgaven. Dette mener jeg vil gi et riktigere bilde av eleven.

Jeg har også gjort bruk av to innsamlingsteknikker der jeg har sammenlignet resultater, som er innsamlet ved hjelp av forskjellige metoder. Det betyr at jeg har intervjuet foreldre og lærer, og fått informasjon fra begge kilder om eleven. I tillegg har jeg anvendt elevens IOP til dokumentanalyse. Ved å sammenligne det som ble sagt med det som er nedskrevet, vil jeg få opplysninger fra flere hold som kan underbygge påstander og antagelser. Et minus her er at jeg i tillegg til å se på IOP kunne ha spurt om å studere mer utfyllende planer brukt i undervisningen.

Jeg foretok transkribering av datamaterialet selv. Det at jeg foretok skrivingen selv, medførte det at jeg fikk nærhet til materialet og gjenopplevde situasjonen og kunne gjøre mine refleksjoner underveis. Forskerens egne notater i tillegg til datamaterialet kan alltid være en trussel for feilkilder, selv om intensjonen for å gjengi intervjumaterialet så konkret og korrekt som mulig såvel i datamaterialet som i egne notater. I denne undersøkelsen ble ikke det nonverbale vektlagt og kan sies å være et minus for undersøkelsen. Det var kun det som ble uttalt som ble nedskrevet, men det ble korrekt referert. Jeg hadde tilgang på fotpedal slik at jeg lett kunne stoppe båndet og spole tilbake under transkribering og dermed rette opp i eventuelle feil.

Ved bruk av lydopptak kunne jeg sikre meg til en viss grad at jeg ikke har hadde hørt eller husket feil. Dette gjør at selve intervjusituasjonen kunne forløpe på en mest mulig tilfredsstillende måte.

Forskeren må være seg bevisst hvordan hun kan påvirke intervjusituasjonen på måten hun stiller spørsmål og opptrer i lys av sine forkunnskaper og forforståelse. Jeg hadde ikke mye erfaring med intervju fra tidligere, bortsett fra 2 prøveintervju for å teste hvordan jeg framsto i intervjurollen og om intervjuguiden holdt mål i forhold til å få svar på det jeg trengte. Her fikk jeg tilbakemeldinger på meg selv og på spørsmålene og kunne da justere dette. Var det noe jeg kunne gjøre annerledes for å framstå tydeligere? Utover dette har jeg lang praksis i å samtale med foreldre om vanskelige situasjoner rundt deres livssituasjon som gjorde at jeg ikke var nervøs eller følte situasjonen som ubehagelig. Jeg startet ikke med datainnsamling før jeg hadde klargjort alt med de informanter jeg trengte. Intervjuene ble utført over en 4 ukers periode, og jeg tilpasset meg intervjupersonene. Jeg opplevde at intervjupersonene syntes det gikk greit og at de fikk sagt det de ønsket å si. Jeg brukte tid etter hvert intervju til å gjøre notater og betraktninger over det som hadde kommet fram. Spørreskjemaet ble ikke testet ut i forkant av undersøkelsen, noe som nok burde vært gjort. Dette kan sies å være et validitetsproblem.

En svakhet ved denne undersøkelsen i forhold til validitet må sies å være utvalget. Utvalget består av tre elever med Asperger-syndrom. Det begrensede utvalget og diagnose tilsier at elevene opptrer så forskjellig at det vil være umulig å generalisere resultatene ut til en større populasjon. Dette hadde, slik jeg ser det, derfor ikke hatt noen betydning dersom jeg hadde valgt et større utvalg.

Noen vil innvende at det er et validitetsproblem at jeg har sett i hvilken grad nærpersoinformasjon er ivaretatt i elevens IOP, framfor å se i hvilken grad denne informasjonen er ivaretatt i det faktiske tilbudet. For å gjøre dette ville jeg ha behovd observasjonstid som går utover omfanget til et hovedoppgavearbeid. Jeg har forsøkt å gjøre en kopling til det reelle tilbudet ved å innhente formelle opplysninger om skoletilbudet, så som antall t-timer og lignende.

### *3.8.2 Reliabilitet*

Reliabilitet handler om å forebygge og vurdere eventuelle feil av prosjektet. For å sikre reliabilitet er det vesentlig at prosessen som er fulgt er klar, systematisk og veldokumentert. Yin (1994) hevder at forskerens beskrivelse av prosessen skal være beskrevet nøyaktig nok til at en annen forsker skal kunne følge den beskrevne prosedyren, med de samme informantene og komme frem til de samme resultatene og konklusjonene. I denne sammenhengen refererer Kvale (1997) til at den som etterprøver resultatene ikke behøver å være enig i det forskeren har kommet fram til. Det vesentlige er at kontrolløren eller leseren skal kunne se det forskeren så gjennom å innta samme perspektiv som forskeren har uttrykt.

For å heve reliabiliteten i oppgaven har jeg redegjort for alle valg og avgjørelser jeg har tatt underveis. En slik beskrivelse av prosessen og tankene bak gjør en reproduksjon mulig. Det er dette som er grunnleggende troverdighet, man må kunne dokumentere prosessen som har ført til resultatene.

Yin (1994) hevder at to ulike forskere skal kunne komme fram til de samme resultatene ved å følge den samme prosedyren, tar han lite hensyn til intervjupersonenes påvirkning. I et semistrukturert intervju vil ulike intervjuere formulere ulike oppfølgingsspørsmål, og samtalen vil ta ulike vendinger. Intervjupersonene vil også bli påvirket av intervjueren som person, hennes framtrede og ferdigheter som intervjuer. Dette vil igjen ha betydning for kontakten mellom intervjuer og intervjuperson, noe som igjen vil påvirke det som kommer fram i intervjuet. Graden av åpenhet og klarhet i informasjonen er eksempler på hva intervjueren kan ha innvirkning på. Likevel, det mest vesentlige for intervjueren er å ha helt klart for seg hva hun trenger å vite noe om og hvor dypt hun skal gå i hvert tema. Dermed er det vesentlig å forsikre seg om at man bringer videre den eksakte informasjonen, gjennom ordrette transkripsjoner og system i analysearbeidet. Når dette blir tydeliggjort, slik det har blitt tidligere i denne oppgave, skulle den mest vesentlige informasjonen bli relativ lik uavhengig av forskeren.

### 3.8.3 Generalisering

I kapittel 3 redegjorde jeg for forskningsmetoden som denne undersøkelsen bygger på. Der framgår det at en multiplecase undersøkelse skiller seg fra en survey undersøkelse på flere måter. Blant annet gikk det klart fram at jeg med denne undersøkelsen ikke på noen måte hadde til hensikt å foreta en statistisk generalisering fra utvalg til populasjon. Det ville ikke være meningsfullt å generalisere til andre barn med Asperger-syndrom (sml.kap.3).

Yin 1994: 36 hevder; "... *analytical generalization, the investigator is striving to generalize a particularly set of results to some broader theory.*" Man kan si det er en multiplecase-undersøkelses mål å se etter sammenfall mellom de enkelte case og sammenfall mellom et eventuelt "mønster" og "teorier" eller tidligere empiri på feltet. Yin formulerer det slik;

*"Multiple- cases, in this sense, should be considered like multiple-experiments (or multiple-surveys). Under these circumstances, the method of generalization is "analytic generalization", in which a previously developed theory is used as a template with, which to compare the empirical results of the case study. If two or more cases are shown to support the same theory, replication may be claimed. The empirical results may be considered yet more potent if two or more cases support the same theory but do not support an equally plausible, rival theory Yin (1994: 31)*

Som tidligere beskrevet er Aspergergruppen en heterogen gruppe med store individuelle forskjeller som vanskelig lar seg sammenligne. Derfor må drøftingen ta utgangspunkt i de mønster og funn som resultatene av undersøkelsen viser og hvordan disse eventuelt sammenfaller med hovedtendenser av teori på feltet. Både Kvale (1997) og Yin (1994) snakker om "analytisk" generalisering som et egnet og godt alternativ til statistisk generalisering. Dette involverer en begrunnet vurdering med hensyn til i hvilken grad konklusjonene i undersøkelsen kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i tilsvarende situasjon, ved at forskeren redegjør for sine tolkninger og metoder slik at det er opp til leseren selv å bedømme generaliseringens holdbarhet.

### 3.9 Analyse

Da jeg skulle velge analysemetode for bearbeiding av intervjudata og dokumentdata, vurderte jeg flere muligheter. I sin bok systematikk og innlevelse beskriver Thagaard (2002) to ulike tilnærminger i behandling av rådata i kvalitativ metode. Disse er *personsentrert* og *temasentrert*. Hun anbefaler bruk av begge tilnærminger i analyseprosessen for å ivareta det helhetlige bilde av fenomenet man studerer. En temasentrert tilnærming alene kan tidvis minne om kvantitativ metode fordi man teller opp forekomst av et nevnt problem (Kruuse, 2000). Jeg valgte en overveiende temasentrert tilnærming. Mitt valg er gjort på bakgrunn av at hovedfokuset i denne undersøkelsen er i hvilken grad ivaretagelse av det individuelle blir tatt i betraktning når det utarbeides IOP. Jeg er opptatt av i hvilken grad ting konkret blir gjort, og ikke først og fremst av informantenes opplevelse av situasjonen. Casene blir analysert og presentert separat og jeg vurderte det slik at en temasentrert tilnærming i større grad ville kunne ivareta informantenes anonymitet, enn ved en personsentrert tilnærming.

Ifølge Karpatschof (1984) kan et analysetema være den del av det undersøkte fenomen som avgrenses ved ett bestemt etappe av analysefasen. Under analysen velges det fra intervjuet som dreier seg om det valgte tema. Delene som framkommer kalles analyseenheter. Analyseenheter fra et bestemt intervju er det empiriske materialet som skal anvendes til videre analyser, mens alle analysetemaene utgjør hele det analyserende fenomen. Temasentrerte tilnærminger innebærer at forskeren studerer informasjon fra alle personene som er studert, om hvert enkelt tema som kommer fram (Thagaard, 2002).

Allerede i utarbeidelsen av problemstilling og intervjuguide forelå det en plan om å sortere intervjudata inn under overkategoriene *væremåtebeskrivelser* og *"triks"/metode*. Hver overkategori hadde tre påfølgende underkategorier for foreldre, skole og IOP-informasjon. Dette ble organisert ved at jeg utarbeidet matriser (se vedlegg 9).



---

Thagaard (2002) sier at bruk av matriser gir et visuelt bilde og bidrar til god oversikt, og kan være velegnet til sammenligninger mellom data fra ulike informanter over ett og samme tema. I min undersøkelse så jeg på ulikheter mellom foreldreinformasjon og lærerinformasjon i forhold til det de hadde svart under intervjuet. Jeg definerte ulikhetene og konkluderte med å slå det sammen til nærpersioninformasjon som igjen ble sammenlignet med IOP informasjon.

Jeg startet prosessen med å gjennomlese intervjuutskriftene. Først gikk jeg gjennom foreldrenes svar om elevens væremåte som skulle danne grunnlag for målvalg i elevenes IOP, og deretter på samme måte med ”triks”/metode som skulle ligge til grunn for metodevalg i IOP-en. Denne informasjonen ble sortert inn i matrisene. Jeg foretok samme prosedyre med lærerinformasjonen. Hvert spørsmål fra intervjuguiden ble behandlet, og dette gav meg etter hvert et oversiktlig bilde.

Jeg begynte å notere passende overskrifter i margin etter hvert som jeg leste gjennom avsnittene og nye temaer trådte fram. Jeg hadde bevisst forsøkt å følge intervjuguiden, og transkriberingen ble dermed ryddig og skulle gjøre analysearbeidet enklere. Mange av temaene gikk likevel igjen og ble besvart under ulike spørsmål og situasjoner. Dette medførte en del overlapping av temaer, og prosessen med å skille ut uvesentligheter og gjentakelser tok tid for å forsikre meg om at jeg ikke mistet viktige momenter fra intervjuene. For å systematisere forekomsten av de nevnte problemområder utviklet jeg et tallkodesystem. Denne prosessen pågikk til jeg nådde et slags ”metningspunkt” og dataene gav ny mening.

Av informasjonen nærpersionene gav var det ti temaer som utpekte seg som barnets vansker, og som nærpersionene mente var til hinder for elevens utvikling. ”Triks”/metodebeskrivelser som ble gitt var beskrivelser for hvordan de håndterte situasjoner eleven hadde vansker med for å nå målene.

Jeg startet prosessen med en åpen analyse for så å snevre det inn ved en betydelig reduksjon av data, slik at ny kunnskap skulle komme fram. Utfordringen nå var å bearbeide teksten slik at det gav mening til leseren. For å få dette til måtte teksten

deles inn i tekstbiter, og jeg jobbet med delene separat før de kunne settes inn i en helhet. Jeg brukte kun temaene som naturlig framkom i analysen av intervjudata for å beskrive elevens vansker. Elevens sterke sider ble presentert under temaoverskriftene brukt innledningsvis i intervjuguiden. Analysen viste at problemområdene nærpersionene beskrev gikk igjen i alle tre casene, selv om det var variasjoner innenfor temaene. Jeg valgte derfor å bruke de samme temaoverskrifter i presentasjonen av casene. Da ble det også tydeligere for publikum. De ti analysetemaene som framkom av intervjudata over problemområder ble så sammenlignet med dokumentinformasjon (IOP). Svarene fra spørreskjemaet som kun lærerne hadde besvart vedrørende organisering av elevenes faktiske skoletilbud ble også sammenlignet med IOP-informasjonen. Informasjonen ble sett i relasjon til de ti analysetemaene som framkom i analysen av intervjuene. Alle resultatene fra analysen ble satt inn i en tabell. Relevante funn fra resultatene dannet grunnlag for drøftingen. Alle de tre casene ble så slått sammen i drøftingsdelen, IOP som verktøy.

### *3.10 Tolkningsprosessen*

Jeg innledet undersøkelsen med det målet å innhente ny informasjon om fenomenet jeg ønsket å studere, for så å studere og vurdere denne informasjon og deretter kunne se fenomenet i et nytt lys. Jeg anså min kulturkompetanse som nyttig, og hadde derfor erfaringer, kunnskap, lærte teorier og verdier som jeg tolket intervjuene på bakgrunn av. Forforståelse og egne tanker vil alltid påvirke det man henter inn av datamateriale og måten det blir innhentet på (Sætersdal, 1994)

I intervjusituasjonen får ikke forskeren bare informantenes ord om faktiske hendelser. Forskeren får også informantenes fortolkninger av fakta ut fra hvordan han/hun forstår eller ønsker å fortolke. Her går forskeren bak ”de uttalte ordene” og finner sammenhenger, likheter/ulikheter som ikke umiddelbart er synlig i teksten og knytter disse igjen til sin forforståelse (Sætersdal, 1994). Under hele prosessen kom det fram nye antagelser som jeg noterte meg og knyttet til min forforståelse.

---

I prosessen med å finne det sentrale, må det innsamlede materialet betydelig reduseres. Her lages nye begreper og det settes nye navn på fenomenene og som igjen skal danne ny innsikt. Muligheten for at nye forklaringer og tolkninger oppstår blir kalt den hermeneutiske sirkel. Delene tolkes/forstås i lys av helheten, det vil si hvilken kontekst/situasjon intervjupersonene befinner seg i, og helheten utvikles og utvides i lys av delene.

Det samme gjaldt da jeg skulle tolke nærpersoinformasjonen i forhold til dokumentanalyse, i dette tilfellet elevenes IOP-er. Det å forstå og tolke en tekst eller en annen historisk kilde på en god måte handler om å forstå kilden i sammenhengen der den ble til, i sin tid og sitt miljø (Kjeldstadli, 1999). Jeg hadde fått nærpersoinformasjon som jeg hadde tolket og knyttet til min forforståelse. Dette gjorde meg i stand til bedre å kunne forstå konteksten der dokument ble laget og jeg hadde et grunnlag til å forstå hva forfatteren hadde tenkt. Jeg sammenlignet nærpersoinformasjon og IOP-informasjon for å se i hvilken grad dette samsvarte. Dette tolket jeg igjen på bakgrunn av teori om individuelle opplæringsplaner og om hvordan en IOP skal framstå for å kunne fungere som et spesialpedagogisk verktøy i arbeidet for barn, i dette tilfellet med Asperger-syndrom. Jeg tolket dette i lys av at en IOP skal framstå så klar og tydelig at en hvilken som helst lærer skal kunne gå inn å arbeide med den respektive elev. Læreren skal ikke måtte tenke seg til eller ”gjette” hva som var ment å gjøre av tiltak (sml. kap 2).

### *3.11 Forskningsetiske betraktninger*

I møte med foreldre til funksjonshemmede barn er det viktig at man som forsker er seg bevisst sitt ansvar og sine forpliktelser for å ivareta informantene gjennom hele prosessen. Forskeren må planlegge godt og på forhånd kjenne til noen av de moralske problemene som kan oppstå i de ulike stadiene i en intervjuundersøkelse (Kvale, 1997). Denne gruppen kan være svært sårbar som følge av mange skuffelser i møte med fagfolk, og av dyp sorg som lett kan bli forsterket og tilbakevendende i et slikt

intervju. Etiske hensyn vil være sentralt gjennom hele prosjektet. Jeg vil her trekke fram vesentlige momenter.

Kvale (1997) omtaler tre etiske forutsetninger for kvalitativ forskning, nemlig *informert samtykke*, *konfidensialitet*, og *konsekvenser*. Jeg har tatt hensyn til dette, og prosjektet er godkjent av Datatilsynet (se vedlegg 1 og 2).

#### *Informert samtykke*

Informantene som skal intervjues, kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen og få slettet informasjonen de har gitt. Videre skal informantene opplyses om hensikten med intervjuet, dets mål, dets innhold og form, samt hvordan det skal formidles videre. Jeg ivaretok disse kravene ved å sende ut samtykkeerklæring til foreldrene til elevene, hvor de måtte skrive under på at opplysninger om deres barn kunne gis. (se vedlegg 4).

Det ble i forkant av undersøkelsen sendt ut et skriv om bakgrunn og formål med prosjektet, der det tydelig gikk fram hva prosjektet gikk ut på. Brevet gikk først ut til foreldrene som hadde svart og meldt sin interesse for å være informant i undersøkelsen (se vedlegg 3). Deretter kontaktet jeg dem for å få tillatelse til å intervjuere elevens lærer om det samme. Likså spurte jeg foreldrene om jeg kunne få innsyn i IOP. Da foreldrene gav meg klarsignal til å gå videre, tok jeg kontakt med elevens lærer og spurte om vedkommende var interessert i å delta i denne undersøkelse. Da lærer svarte ja, sendte jeg lærer de samme brevene med svarkonvolutt som informantene returnerte til meg. I brevet om informert samtykke gikk det klart fram at deltagelse var på frivillig basis og at de når som helst kunne trekke seg som informanter. I tillegg sto informantene fritt til å svare ja eller nei på henvendelsen

En annen etisk forutsetning som Kvale (1997) trekker frem, er hvilke konsekvenser intervjuet får for dem som deltar. De som ble med i undersøkelsen har imidlertid gitt uttrykk for at de ønsker å lese oppgaven når den er ferdig skrevet, og at de har hatt en positiv opplevelse av å være med. Alle jeg var i kontakt med ønsket å bidra til at

elever med Asperger-syndrom skulle få bedre vilkår for å få mulighet til en best mulig fungering.

### *Konfidensialitet*

Konfidensialitet i min oppgave handler om anonymisering av elevene, familien og de øvrige informantene, slik også Kvale (1997) anbefaler. Foreldrene ble lovet anonymitet så langt det var mulig, men da undersøkelsen hadde informanter innenfor Østlandsområdet, kunne det ikke garanteres full diskresjon på grunn av relativt liten geografisk spredning. Et av kriteriene for utvalget var at de skulle være tilknyttet en godkjent forening. Jeg var klar over at talemåter og historier kunne avsløre hvem som uttalte hva. En etisk vurdering jeg tok var i forbindelse mellom personsentrert og temasentrert tilnærming (sml. Thagaard, 2002). Jeg valgte å behandle og bearbeide dataene med utgangspunkt i en temasentrert tilnærming, da dette kunne få fokuset vekk fra hver enkelt informant. I undersøkelsen har hvert case blitt analysert og presentert hver for seg, dette kunne likevel gjøre det de har uttalt, lett gjenkjennelig. Derfor er temaene gjort såpass vide - med samme overskrifter på hvert tema i de tre ulike case - for å få fokuset vekk fra hver enkelt informant, og uten at det har påvirket datastoffet negativt.

## 4. Resultater

### *4.1 Introduksjon av datamaterialet*

Det er i hovedsak det informantene sier i teksten som det blir referert fra i intervjuene. Bare i enkelte tilfeller har jeg tatt med mine egne spørsmål eller kommentarer, der hvor jeg mener det er relevant for sammenhengen.

Enkelte sitater har klammeparenteser hvor jeg har satt inne egne tilføyelser. Dette har jeg gjort for å hjelpe leseren til lettere å finne meningen i sitatene. Jeg har også benyttet meg av klammeparenteser med tre prikker, der jeg utelater tekst som ikke er relevant for det temaet som beskrives.

Videre har jeg valgt å bruke de samme temaene i alle 3 casene, for det var disse som pekte seg ut som elevenes vansker under intervjuene og i forbindelse med analysen. Presentasjonen vil likevel fortone seg ulik fra case til case, ettersom vanskene ytrer seg forskjellig med hensyn til særtrekk og grad. For å beskrive elevenes sterke sider bruker jeg temaoverskriftene som presentert innledningsvis i intervjuguiden.

Selv om nærpersionene er enige om ting, vil det likevel være nyanser i informasjonen, og disse nyansene vil framkomme ved at jeg bruker formuleringer som ”lærer sier”, ”mor sier” og ”foreldrene sier” i tillegg til ”nærpersionene sier”. Dette er gjort med alle 3 case separat.

#### *4.1.1 Presentasjon av det som kom fram undersøkelsen*

Her vil jeg begynne med å se generelt på barnet, dernest vil jeg se på beskrivelser fra hjem og skole. Så vil jeg avslutte med å slå sammen nærpersioninformasjon fra skole og hjem med det som gjelder væremåtebeskrivelse av eleven når det gjelder målvalg. Det samme gjør jeg med ”triks/metode” Når det gjelder valg av metode i elevens IOP, presenteres dette samlet. Spørsmålet her var hva nærpersionene kunne gi av informasjon om eleven med Asperger-syndrom, og om informasjonen fra henholdsvis

foreldre og skole stemte overens, eller om de hadde forskjellige måter å beskrive barnet på; hva sa foreldrene, og hva hadde lærerne å si om barnet? Jeg vil så presentere spørreskjemainformasjon fra lærer, vedrørende organisering av det faktiske tilbud. Til slutt sammenligner jeg intervjuinformasjon og spørreskjemainformasjon med dokumentinformasjon (IOP) -tabell på slutten av hver presentasjon. Jeg benytter samme prosedyre ved alle case. Jeg begynner med case 1.

## *4.2 Intervjuinformasjon Case 1 om væremåte/egenskaper og "triks"/metode*

### *4.2.1 Generelt*

#### **Generelt om barnet**

Gutten, som gikk i barneskolen og var 12 år gammel, ble beskrevet av nærpersonene som "pen og kjekk og stor for alderen." Ved første øyekast kunne man ikke se noe uvanlig ved ham, bortsett fra at han kunne virke litt fjern i blikket. Andre mennesker reagerte på at han hadde tendens til å stille litt pussige spørsmål. Foreldrene opplevde fra tid til annen at folk spurte hva som feilte ham.

#### **Ulike oppfatninger hjem-skole med hensyn til væremåte og "triks"/metode**

I case 1 hadde skole og hjem utviklet et godt samarbeid, og jeg opplevde dem som samstemte i de fleste ting. Foreldrene hadde dårlig erfaring med andre instanser. Foreldrene roste skolen for alt det den gjorde for barnet.

Typiske forskjeller mellom skole og hjem var at skolen framhevet betydningen av skriftlig informasjon i forhold til eleven, og ikke mye informasjon på én gang. Dette ble beskrevet som et meget viktig verktøy med hensyn til "triks"/metodebruk på skolen. Da hjem og skole var ulike arenaer, ville det naturligvis være ulike måter å møte eleven på. Selv om lærer og foreldre var ulike nærpersoner, var de i det store og hele nokså samstemte i hva som fungerte og ikke fungerte, men med anvendelse av

ulike tiltak. Nedenfor vil jeg begynne med å beskrive de positive sidene hos eleven, slik nærpersionene beskrev dem.

#### *4.2.2 Elevens sterke sider*

##### **Elevens sterke sider**

Eleven ble beskrevet som veldig flink på mange områder, generelt flink i skolefag, og han greide seg litt bedre i praktiske fag enn i teoretiske. Nærpersionene mente problemet lå i at bagatellmessige ting gjorde at han ble satt ut og ikke mestret ting så godt. På områder som interesserte ham lærte han raskt. Han var svært dyktig med data, og ingen hjemme klarte å matche han der. Mor sa: ”...*Ingen av oss er noe flinke på data, han er veldig, veldig praktisk flink, faktisk den jeg har tro på her i huset.*” Barnehagen og de første årene på skolen var svært vanskelige for ham, og han klarte i liten grad å fortelle om det. Elevens styrke lå i det at han klarte å trekke fram det positive ved dagen. Selv om mye ubehaglig hadde skjedd og dagen hadde vært vanskelig, så kunne han si: ”...*men de to første timene var bra.*” Det var det han vektla, og foreldrene beundret ham for dette. At han etter alt han hadde opplevd fra tidligere år, hele tiden orket å gå videre.

##### **Interesser**

Nærpersionene beskrev elevens interessefelt som snevert. Han likte å tegne, var generelt meget kreativ og gikk fast hos tegneterapeut. Foreldrene håpet at dette kunne hjelpe eleven til bedre å kunne sette ord på sine følelser og handlinger. Han drev også med turning på fritiden for å forbedre motorikken. Det ble påpekt at samtidig som han likte kontroll, likte han også utfordringer, og var veldig lykkelig når han brøt barrierer. Mor forteller at far har gjort en kjempejobb med å hjelpe sønnen til å få bedre sosial kompetanse. Far hadde tatt ham med på mange nye aktiviteter som han i utgangspunktet hadde vært redd for å prøve. Han var veldig flink til å kjøre Gokart. Foreldrene så tydelig at han likte utfordringer sammen med guttene, og far sa det slik: ”...*Han fungerer veldig bra når han har fått oppleve noe fint sammen med venner. Jeg synes han virker veldig normal når han forteller om opplevelsen etterpå.*”



### Særinteresser

Eleven hadde flere særinteresser, og han var fornøyd når han fikk holde på med disse. Far sa: ”... *Han søker mye frihavner i disse særinteressene sine, enten han er under press eller bare ønsker å komme seg litt unna (...)* Han er kjempefornøyd når han får holde på med det han liker. Ingen andre som truer eller kontrollerer spillets gang.” Han var opptatt av togbaner, og likte å lage sine egne togbaneruter, som ble tilpasset hans egne verdener. En annen interesse var været, og han likte å lage værmeldinger. Gutten var generelt redd for uvær som lyn og torden. Dette mente nærpersionene kom av at det var situasjoner han ikke hadde kontroll over, og som kunne sette ham ut hele dagen. Han interesserte seg også for ting han opplevde på hjemmebane, som han så satte inn i sin egen verden.

### Trivsel

Eleven kunne være vanskelig å ”lese”, både for nærpersioner og de som ikke kjente ham, men nærpersionene mente at han hadde styrke i at han klarte å vise glede og trivsel. De gangene nærpersionene tydelig kunne se at han hadde det bra, var når han hadde hatt det fint sammen med venner; han likte utfordringer sammen med guttene. De sier også at dette var i, situasjoner som foreldrene eller lærer spesielt hadde tilrettelagt for ham. Det skjedde sjelden når han var alene sammen med jevnaldrende, for da trodde de han ble stående mer på utsiden. Foreldrene nevnte her et eksempel på en gang de følte han hadde hatt det bra:

*”Vi ser det når det virkelig skjer noe, som da vi feiret fødselsdagen hans på Tusenfryd, sammen med venner( ). Da hoppet og spratt han hele tiden. Han liker å være ute sammen med venner, og da er han virkelig lykkelig. Da blomstrer han virkelig opp.”*

Andre situasjoner hvor de kunne se han hadde det bra, var når de koste seg litt ekstra hjemme med for eksempel å lage vafler og kakao. Det samme gjaldt når det hadde gått greit med leksene, noe som nærpersionene ofte opplevde som vanskelig. Ellers viste han at han var glad og trivdes ved at han var litt stolt, snakket masse, styret og

ordnet. Eleven viste også glede ved å fortelle ting han har vært med på. De gangene han gav noen en klem, var det et tydelig tegn på at han hadde det bra og trivdes.

Han likte veldig godt å få tilbakemeldinger fra lærer når han hadde fullført oppgaver særlig når skoledagen hadde gått greit og han opplevde at han hadde vært flink. Mestringsopplevelser var viktig for ham, og det var noe han viste glede over. Dette var også et tegn på at de rundt ham hadde gjort en god jobb for å tilrettelegge for eleven. Nærpersonene mente dette var en styrke hos ham.

#### *4.2.3 Elevens vansker*

### **Elevens vansker**

#### Varierende fungering

Både lærere og foreldre uttrykte at det var vanskelig å beskrive eleven, fordi han var lite forutsigbar. De trodde noe av grunnen til hans varierende fungering, var hans redsel for ikke å mestre det han følte andre forventet av ham. Imidlertid hadde nærpersonene ingen klar formening om hva som fungerte, hva som ikke fungerte og hvorfor ting ikke fungerte. De følte ofte at det var bagatellmessige ting som kunne sette ham ut. Foreldre og lærer var enig i at det kunne gå bra når de hadde fått rutiner på plass som fungerte for ham, men presiserte at noe kunne fungere bra en dag, men ikke en annen dag. Mor sa: *”...Når jeg begynner å se på hva han får ut av ting, ser jeg jo at han får mer til når forholdene er godt tilrettelagt.”*

#### ”Triks”/metode med hensyn til varierende fungering

Nærpersonene fremhevet at god struktur på dagen var veldig viktig; de gav ham god og tilstrekkelig informasjon på forhånd og brukte en skriftlig dagsplan som kunne gi ham oversikt. Dagsplanen måtte være ganske presis i den forstand at det ikke ble for mye justeringer. Lærer sa:

*”Planen må være såpass rund at den kan romme flere ting, og må ikke være for rigid. Vi sier ikke at vi skal slutte kl. 12, fordi da blir det vanskelig hvis vi plutselig slutter klokken 11.30 en dag. Vi sier heller at vi slutter i slutten av perioden eller mot slutten av økta.”*

Hvis man ble nødt til å justere for mye, kunne det gå inflasjon i å endre, og da ville de mistet et nyttig verktøy. Konsekvensen av dette kunne bli at eleven begynte å teste ut planen. Imidlertid mente lærer at planen hjalp eleven til å takle endringer bedre, og eleven kunne dermed få hjelp til å bli mer fleksibel. Planen hjalp mye når han prøvde å komme seg ut av situasjonene. Da kunne læreren vise til planen og si at ”...*det var jo dette du skulle gjøre.*” I tillegg brukte skolen sosiale historier for å forberede eleven på hva dagen skulle inneholde. Det var viktig å forberede eleven godt på forhånd om det som kom. God informasjon gjorde eleven trygg, og han ble ikke så redd for å mislykkes.

Sjekkliste hvis eleven ikke gjorde det han fikk beskjed om:

- Det første som ble gjort hvis eleven var frustrert, var å sjekke om dagsplanen gav nok informasjon.
- Var han sliten? Forstod han hva han skal gjøre?
- Orket han mer?
- Var oppgaven dårlig formulert?
- Var det for mye for eleven, var det for mange oppgaver på én gang?
- Annerledes dager; for eksempel aktivitetsdager, idrettsdager etc.
- Dårlig vær eller meldt dårlig vær.
- Spist mye sukker.
- Sovet lite.

Alle disse tingene kunne gjøre at dagen ble vanskelig og han fikk problemer med å klare skolearbeidet.

Eleven hadde funnet sine egne frisoner hvor han hadde full kontroll. Han var kjempefornøyd når han fikk holde på med det han likte. Nærpersonene trodde han hadde funnet sin egen måte å slappe av på når han gikk inn i ”sine egne verdener.” Det var vanskelig for ham i situasjoner hvor han ikke hadde kontroll. Eksempler som nærpersonene nevner er:

*”Når brannalarmen går, når det er spådd lyn og torden på værmeldingen. Tidligere kunne han bli helt satt ut og febrilsk når brannalarmen ringte. (...) Dette fordi den har veldig høy lyd, og fordi han ikke vet om det er en øvelse eller om den er reell.”*

I slike situasjoner tydde han gjerne til handlinger og strategier for å flytte oppmerksomheten bort fra det han egentlig skulle gjøre – som å kaste ting ut av vinduet. Dette var situasjoner som føltes veldig ubehagelig for ham.

Annerledes var det når han følte at han måtte prestere på kommando. Da kunne han opparbeide seg mye angst og uro som satte han ut resten av dagen. Nærpersonene nevnte her aktivitetsdager, og spesielt én gang eleven skulle ta sykkelprøven og måtte stå og vente en lang stund før det var hans tur til å ta prøven.

Eleven kunne også reagere med skrekkblandet fryd; et eksempel som ble nevnt var når foreldrene skulle ha gjester og han ikke hadde full kontroll over situasjonen. Her kunne han gire seg så opp at det var problemer med å få kontakt med ham. Som tidligere nevnt kunne han også like det nye og ukjente, men bare når det var voksenstyrt, som f.eks. på steder som tivoli. Han trengte å bli dyttet med på slike ting. Da opplevde han veldig gleden av å mestre dette.

#### ”Triks”/metode med hensyn til kontrollavhengighet

Her gjaldt samme framgangsmåte som nevnt under varierende fungering, struktur og skriftlig plan for å være i forkant. Eleven brukte mye energi på å orientere seg og fungere i hverdagen. Det ble påpekt at det var viktig å finne ”rom” for at han kunne velge alternative løsninger. Det måtte være løsninger som gikk ut på å gi ham mulighet til å velge tid for seg selv og andre selvvalgte aktiviteter. Man måtte fjerne det som

kunne stresse eleven. Man måtte være seg bevisst på annerledes dager, slik at eleven ble ekstra godt forberedt, men samtidig se til at han ikke ble skjermet for mye.

#### Sosial kompetanse; problemer med sosiale koder

Eleven hadde problemer med sosialt samspill generelt. Han hadde vansker med å skaffe seg oversikt over situasjonen og oppførte seg veldig forskjellig fra sted til sted og fra kamerat til kamerat. Nærpersonene syntes det var vanskelig å si om det var bevisst eller ubevisst. Ett sted var han eksemplarisk og et annet sted kunne han være provoserende og rampete. Ellers slet han med de sosiale kodene og det å styre seg selv. Nærpersonene mente han manglet selvinnsikt, noe som far mente bunnet i de første triste årene på skolen, men tilføyde at det sikkert også var sammensatt. Han reagerte adekvat hvis han knuste en kopp, sa ”uff; dette var galt.” Men hvis han gjorde noe dumt eller galt mot andre, forsto han det ikke. Her ble han mer forvirret og visste ikke hvordan han skulle reagere selv. Far sa også at de som foreldre hadde fått mange rare tilbakemeldinger fra andre foreldre i årenes løp.

#### Triks”/metode med hensyn til sosial kompetanse; problemer med sosiale koder

Som følge av elevens svikt i sosial kompetanse var han avhengig av hjelp for å utvikle seg videre. Nærpersonen så dette som elevens hovedproblem og jobbet målbevisst for å hjelpe han med dette. Dagsplanen lå også her i bunn for å skaffe oversikt. I tillegg til arbeidet med sosiale historier.

Både lærer og foreldre framhevet nytten av det gode og tette samarbeidet dem imellom. Foreldrene sa det var til stor hjelp for dem til bedre å forstå hvordan eleven egentlig hadde det. Lærer ringte foreldrene nesten daglig, og foreldrene visste at de alltid kunne ta kontakt hvis de følte for det. Som de selv sa:...”*Dette er en skole som tåler det.*” De kunne først snakke med lærer, deretter kunne jobben med å nøste opp i det vanskelige begynne. Når foreldrene gjorde det på denne måten, kunne de oppleve at eleven i større grad greide å reflektere sammen med dem om hva som hadde skjedd. Det var til stor hjelp for å få eleven videre. Noen ganger kunne noe etterspores tilbake til den eventuelle konflikten eleven hadde hatt med personer på skolen eller situasjoner

han ikke taklet så godt. Andre ganger kunne de oppleve at eleven hadde gjort seg ferdig med konflikter når han kom hjem fra skolen. De var bevisste på at de ikke skulle snakke for mye og legge ordene i munnen på ham. Foreldrene sa også at eleven hadde vært heldig med lærerne på skolen han gikk på nå. De gav ham mange lyspunkter i hverdagen. Dette gode samarbeidet gjorde at det var lettere for dem å tilrettelegge for gode opplevelser for eleven på fritiden.

### Problemer med å sette ord på sine følelser/problemer i forhold til uttrykksformer

Eleven hadde problemer med å sette ord på egne følelser, på hvorfor han gjorde som han gjorde og hvorfor han ikke forstod. Han hadde opplevd mye vondt i tidligere barnehage og skole. Dette var noe eleven fortsatt bar på uten at han fikk snakket om det. Om dette sa far:

*”Han har kanskje skjønt mer enn det omgivelsene har skjønt av ham, både på godt og vondt ( ) Han har tatt innover seg mer enn det han klarer å uttrykke. Han går og bærer på dette.”*

Eleven ble beskrevet som mimikkfattig, og det kunne derfor være vanskelig å ”lese ham”. Foreldrene sa de hadde lært å ”lese” ham forholdsvis godt. Likevel stemte det ikke alltid overens med mimikken hans. Nærpersonene uttrykte at det var frustrasjon, forvirring, glede, trivsel og oppspilthet som var lettest å se. Han opplevdes nesten aldri som sint. Far sier at hvis han kommer helt grå i ansiktet hjem, så hadde det helt sikkert skjedd noe. Likevel, andre ganger kunne de oppleve at det ikke var så lett å se. Han kunne også skjule ”dumme” ting han hadde gjort med flir og latter. Han kunne komme hjem fra skolen, blid og fornøyd og si at alt hadde gått greit. Siden kunne foreldrene få beskjed fra annet hold om at det slett ikke hadde gått greit.

Nærpersonene undret seg over hva som var hva. Var det når eleven var frustrert og forvirret han gjorde alle de rare tingene? Hva var det som gjorde han frustrert og forvirret, og hva var det som gjorde at han handlet som han gjorde? Hva var alt det rare han gjorde? Mor sa: *”...At jeg tenker det er når han er frustrert og forvirret de verste ting skjer.”*

---

”Triks”/metode med hensyn til problemer med å sette ord på sine følelser/problemer i forhold til uttrykksformer

Foreldrene følte at lærer-elevsamtale fungerte bra før foreldresamtalene. Mor sa at samtalene de to hadde når de satt og tegnet, gav utgangspunkt for fine samtaler. Han uttrykte seg godt gjennom tegning, og hun opplevde at samtalen gikk lettere. Her kunne de snakke om spesielle situasjoner som hadde gått galt, eller ulike episoder de ville ta opp. Klassen arbeidet med et eget opplegg som heter ”Jeg er spesiell.” Dette var et opplegg som de hadde fått av fageksperten. Opplegget gikk ut på å trene eleven til å kunne sette ord på egne følelser, seg selv og sine ferdigheter. Målet med dette var at eleven på lang sikt skulle kunne få bedre selvforståelse og selvvinnsikt, som igjen skulle munne ut i at han fikk vite navnet på syndromet sitt. Opplegget gikk videre ut på at eleven skulle øves opp til å gå til assistent, lærer eller andre voksne han hadde tiltro til når han følte han trengte det. Det ble framhevet at det var viktig med tilgang til kjente og trygge personer for eleven.

Evne til empati/kunne delta i lek og aktiviteter med andre på andres premisser

Eleven viste trivsel ved å være sammen med andre og gjøre ting sammen med dem, men det måtte alltid skje på hans egne premisser. Det kom fram at eleven hadde problemer med empati og med å forstå hvordan andre oppfattet ting han gjorde. Han hadde store problemer med å sette ord på og forklare mye av den oppførselen han hadde. Nærpersonene spurte seg hvorfor han valgte de strategier han gjorde. Lærer sa at eleven likte å ha med seg egne leker på skolen og ønsket gjerne å ha de andre med på leken, men bare når han fikk lage premissene selv. Han likte ikke å låne bort lekene eller tingene sine. I de situasjoner der noen tok lekene hans eller lånte dem, kunne han reagere med å ty til vold mot de andre. Lærer sa: ”... *De handlinger han utfører har han store problemer med å se hvordan andre personer oppfatter.*”

I enkelte friminutt kunne lærer oppleve at eleven også hadde behov for å gå alene. Dette trodde lærer hadde å gjøre med at han ble sliten av å ta seg sammen inne i

klasserommet. Eleven hadde lavere terskel enn jevnaldrende for hvor mye han tålte. Lærer mente han brukte mye tid og energi på hele tiden å opprettholde kontroll.

Det gikk igjen under intervjuene at eleven hadde et genuint ønske om å være sammen med andre barn. Fordi han manglet sosial kompetanse, fikk han det ikke til som han ville. Nærpersonene var enige i at eleven helst ønsker å være sammen med de elevene som generelt var faglig sterke og trygge på seg selv. Det var det som fungerte best, for da ble det minst konflikter. Det viktigste var likevel at han hadde noen å være sammen med. Eleven hadde allerede fra han var ganske liten, vist at han likte å være sammen med andre barn og hadde uttrykt dette ved å begynne å gråte når han måtte skilles fra jevnaldrende han hadde vært sammen med.

#### ”Triks”/metode med hensyn til evne til empati /kunne delta i lek og aktiviteter med andre på andres premisser

Skolen vektla å trene eleven på sosial samhandling på andres premisser. Som nevnt fungerte eleven best sammen med de elever som var flinke faglig og sosialt. Nærpersonene mente de hadde lettere for å forstå hans problemer og hadde lettere for å være tålmodige. Dette gjorde at det ble mindre konflikter. For å hjelpe eleven til å samhandle bedre, brukte de smågrupper med en voksen til stede, som kunne hjelpe og rettlede eleven underveis, og gi ham gode opplevelser og raske tilbakemeldinger.

#### Ta initiativ/kunne skaffe seg kontakter på egenhånd

Eleven klarte ikke å skaffe seg kontakter på egenhånd, hverken i skoletiden eller i fritiden. Det måtte skje gjennom foreldrene eller andre voksne. Gutten var ikke god på sjøldrift og måtte drilles i alt. Han hadde problemer med å styre seg selv i det hele tatt, og det var få som ringte ham på fritiden. Han kunne på en måte delta sammen med venner, men det ble ofte konflikter, eller han falt ut. Nærpersonene visste egentlig ikke hvor mye han var med. De trodde han stod mye på utsiden og var med på sine premisser. Klubben han gikk på, trodde de gikk greit, fordi det der var en annen voksen til stede som han kjente godt fra før. Far uttrykte sin frustrasjon over alltid å føle at han kom til kort i å hjelpe sønnen videre. Han visste at sønnen satt inne



med så mange evner og ferdigheter som han ikke fikk gjort seg nytte av. Han spurte seg selv: "Hvordan få han videre?" Han sa det slik: "...*Jeg tenker slik at han kan så enormt mye; han kan hoppe 4 meter, men hopper bare en halv meter. Det er bare det å finne nøklene, å få ham videre.*"

"Triks"/metode med hensyn til å ta initiativ/kunne skaffe seg kontakter på egenhånd

Skolen fikk jevnlig veiledning av fagekspert utenfra. Fageksperten hjalp til med å finne gode metoder for å tilrettelegge elevens skolehverdag best mulig. Skolen framhevet også her sosiale historier som et nyttig verktøy for å hjelpe eleven. Her laget de atferdsregler som sa noe om hvordan det var passende å tilnærme seg andre i ulike sosiale situasjoner. Lærer sa videre at det var vanskelig å si hvordan eleven tok til seg denne informasjonen og brukte den. De forsøkte å gi eleven en slags oppskrift på hvordan han skulle gå fram. Lærer gav han jevnlig tilbakemeldinger på hvordan dette gikk, og hvordan han skulle gå fram videre. Dette gjaldt spesielt i friminutt og lek.

Det var som nevnt ikke lett for eleven å skaffe seg kontakter på egenhånd. Han klarte i liten grad å lage avtaler med kamerater på skolen. Dette måtte foreldrene i samarbeid med lærer hjelpe ham med. Foreldre gav uttrykk for at de hadde trengt en voksen som var der spesielt for sønnen, som kunne hjelpe ham med de sosiale kodene og hjulpet han, mer inn i aktiviteter på fritiden.

Foreldrene fortalte at alt som var lagt i rutiner fungerte best for dem. Et eksempel de nevnte var at de hadde en fast dag i uken da klassekamerater visste det var åpent hus hos dem. Dette syntes foreldrene fungerte bra både for sønnen og dem, og de visste at barnet hadde noen å være sammen med, og ikke minst hvor han var og at han hadde det bra. De følte de unngikk mange skuffelser hos ham når de la det tilrette på den måten, men de tilføyde at deres overskudd og dagsform ikke alltid gav rom for å gjøre dette tilstrekkelig. Derfor var det et ønske fra dem at andre foreldre kunne være flinkere til å ta initiativ til å få barnet deres med på aktiviteter. Foreldrene uttrykte glede ved å fortelle om jentene i klassen, som de mente var veldig flinke med ham. De gav ham veldig mye god oppmerksomhet og mange gode opplevelser. Foreldrene sa

det slik: ”... *Det er ingen tvil om at det er vennegjengen og miljøet rundt som er den riktige kretsen for ham for å komme seg videre.*” Det var i slike gode situasjoner de så at han virkelig hadde det bra. Her var det noe kjent for ham, og da taklet han bedre nye utfordringer.

#### Problemer i forhold til selvstendighet

Eleven ba generelt lite om hjelp. Han var generelt hjelpeavhengig og trengte å bli påminnet det han skulle gjøre. Dette gjaldt generelle ting som påkledning, dusjing etc.

#### ”Triks”/metode med hensyn til problemer i forhold til selvstendighet

Det var ikke alltid nødvendig med mye hjelp. Med hensyn til metode gjaldt det samme som under generell fungering, nemlig tilstrekkelig informasjon på forhånd. Skriftlig informasjon fungerte ifølge lærer best.

#### Problemer i forhold til skolefag som følge av manglende arbeidsrutiner

Det var vanskelig for eleven å ta initiativ og komme i gang med ting. Dette viste seg også med skolearbeid. Eleven kunne noen ganger be om hjelp fra de voksne han var trygg på, men ble lett bare sittende der uten å be om hjelp. Hvis lærer lurte på hvorfor han ikke jobbet, klarte han i liten grad å sette ord på hva som var problemet. Han måtte hele tiden dyttes i gang og få oppfølging av lærer/assistent. Igjen er det dette med småting som satte ham ut. Under intervjuet kom det ikke fram noe som tydet på at eleven hadde noen form for spesifikke lærervansker. Det var mer utenforliggende hendelser og situasjoner som gjorde at eleven ikke alltid fikk vist hva han kunne i faget.

Lærer uttrykte at den største utfordringen lå i å vite hvorfor ting ikke fungerte og hvorfor eleven reagerte som han gjorde. Han kunne gjøre de mest avanserte oppgavene, men det hadde lett for å låse seg ved det enkleste. Hvor mye han klarte av gangen, var situasjonsavhengig. Dette viste seg spesielt ved lekser, noe som ofte var problematisk. Mor sa at han klarer ikke så mye av gangen, 2-3 regnestykker, og så er

det stopp. I slike situasjoner kunne han reagere med hyl og skrik og gjenta at dette klarte han ikke. Med andre i familien kunne det noen ganger gå lettere og de kunne få ham på gli. Som nevnt måtte ting gå på elevens premisser, noe som også innvirket på hans evne til å utføre skolefag. I situasjoner der han fikk en lekse eller en bestemt oppgave om et tema, kom sperrene. Han måtte komme på temaet selv, og det var viktig at det ikke kom fra andre. Lærer fortalte:

*”I faget matematikk er han faglig ganske sterk på mange områder, det er ofte små ting som kan sette ham helt ut. Hvis jeg for eksempel tegner en stor tabell på tavla og ber alle elevene tegne tabellen ned i matematikk boka si, kan han plutselig bli sittende lenge og ikke gjøre noe. Hvis jeg spør hvorfor, kan det være så enkelt som at han sier den er for stor og får ikke plass i kladdeboka. Han klarer ikke å forminske tabellen så den passer i boka.”*

Nærpersonene beskrev eleven som svært flink i skriftlig norsk, rent grammatikalsk, men at det også her var problemer som tidligere beskrevet, og som gjorde at eleven ikke fikk vist hva han var god for. Han likte bedre å skrive faktasetninger enn fristil, fordi faktasetninger var mer overkommelig, med en klar begynnelse og klar slutt, ikke så utflytende som friskriving. Andre ting som ble nevnt av lærer, var at margin måtte være rett, ellers så fikk han ikke gjort noe. Eleven ble beskrevet som perfeksjonist, noe som vanskeliggjorde skolehverdagen hans. Han ville ikke gjøre noe hvis det i hans øyne ikke ble perfekt. Det han har lært på skolen, setter han inn i sin egen fantasiverden. Lærer sier det slik:

*”Han har fantasibaserte interesser som er litt på siden av det av det reelle vi holder på med. Hvis vi har om valg på skolen, er ikke det noe interessant for ham hvis han ikke får satt det inn i sin egen fantasiverden. Han må selv få bestemme hvor mange partier det skal være, og hvor mange prosent partiene skal være. Først da er han interessert i å jobbe med det og lage diagrammer og grafer over det. Byen Oslo er f. eks ikke interessant fordi det er en slags fasit for ham, og da er det ikke interessant.”*

Han var ikke flink til å nyttiggjøre seg kunnskapen han hadde i sin fantasiverden med det de holdt på med på skolen. Nærpersonen opplevde det som vanskelig å få ham ut av fantasiverdenen og inn på det han skulle gjøre.

Eleven ble lett frustrert når han ikke mestret ting, og i slike situasjoner forsøkte han å flytte fokus fra det som føltes ubehaglig for ham. Én strategi kunne være å kaste ting ut av vinduet for å flytte fokus. Eller han kunne snyte seg på gensenen til andre.

Det var når han ble frustrert og sliten at nærpersionene opplevde at han søkte til sine egne verdener. Det kunne være tabeller, togbaner og ting han hadde opplevd på tivoli osv. Han kunne reagere med å bli sint hvis noen forsøkte å avbryte han på disse tingene. Han hengte seg opp i ting rundt seg som ble feil i hans øyne.

Gruppearbeid var vanskelig for eleven. Han slet generelt i fag der det krevdes sosial samhandling og mange regler å forholde seg til på én gang. Derfor kunne gymnastikk være vanskelig for ham. Han hadde motoriske problemer, f.eks. å ta imot ball og forholde seg til regler i ballspill. Det kunne virke som han hadde problemer med å beregne fart og avstand til ballen. Andre aktiviteter, som turning, gikk fint.

#### ”Triks”/metode med hensyn til problemer i forhold til skolefag som følge av manglende arbeidsruiner

Her gjaldt det samme som beskrevet under generell fungering. Det var viktig å være tydelig på hva han skulle gjøre og gi nok informasjon og legge tilrette så han følte seg mest mulig trygg. Man burde unngå å gi ham oppmerksomhet når han forsøkte å tøyse grenser, men heller henvise til planen eller skifte fokus. Nærpersionene framhevet at det var viktig at man var konsekvent, og at man forsøkte å holde de samme rammene hele tiden. Man kunne vise til planen og si:”...*Det var dette du skulle gjøre.*” De gangene skolen fikk det til på denne måten, følte han at han hadde kontroll over situasjonen. Skolen følte han fungerte best da.

Hvis ting likevel ikke fungerte, og eleven hadde en dårlig dag og ingen av de nevnte strategiene nyttet, kunne det å skifte fokus hjelpe. Han kunne få tilbud om å gå på hvilerommet, eller bli tatt med ut på ulike aktiviteter. En annen ting som kunne fungere var å gi han mulighet til å velge en ”bankers-aktivitet” på slike vanskelige dager. Noen ganger hjalp det bare å senke kravene. I svært sjeldne situasjoner hadde det hendt at han måtte fjernes fra situasjonen med makt. Det hele gikk ut på først og

fremst å roe ham ned og hjelpe ham til å holde fokus på oppgaven. Skolen forsøkte ikke å rette på ham for mye, men heller gi ham informasjon og forklaring på hvordan han skulle gjøre ting.

Det å gjøre lekser hjemme kunne være vanskelig. Der var nærpersionene enige i at ting som var lagt i rutiner, fungerte best. De brukte ikke skriftlig plan hjemme, men gjennomgikk ting muntlig med ham. Hvis ting hadde låst seg helt, kunne det hjelpe å ringe til noen andre i familien som kunne hjelpe ham videre med leksene. Det var lettere å få gjort oppgaver som kunne måles og kontrolleres. Det kunne også hjelpe at de bestemte et emne sammen med ham, som han skulle skrive om. Da kunne han gjøre oppgaven svært raskt og med god skriftlig norsk. Humor var for øvrig et middel som var til hjelp for å få han videre.

Det som *ikke hjalp*, var å gi advarsler eller komme med trusler. Da ville han teste ut om trusselen var reell, og da kunne han være svært så utholdende. Det samme gjaldt med å bli sint. Lærer sa at trusler som ”...*hvis du ikke skjerper deg nå, så skjer dét.*” Men dette hadde ingen hensikt.

Men også gymnastikktimen kunne være vanskelig for eleven. Før gymnastikktimen fikk eleven se plan over timen. Lærer hadde alltid ulike strategier klare for å kunne hjelpe ham når problemer oppstod. En strategi kunne være å la ham gå ut sammen med assistent for å ha gym med ham.

### Problemer med å velge

Eleven hadde problemer med å forholde seg til mange valg av gangen og kunne bli frustrert av det. Store mengder av oppgaver gitt på én gang kunne sette ham ut av stand til å komme igang med oppgavene. Eleven kunne lett bli overveldet av for mange oppgaver og dette kunne hemme ham i å komme i gang. Dette gjaldt generelt for denne eleven.

---

”Triks”/metode med hensyn til problemer med å velge

Det kunne hjelpe ham at de fordelte oppgavene på flere ark, slik at han kunne få noen få oppgaver av gangen. Dette gjorde at han lettere kunne fullføre og føle mestring.

Lærer gjorde det på denne måten:

*”Når det gjelder valg, kan det hjelpe hvis jeg sier at han skal gjøre oppgave 1 først, deretter oppgave 2 og 3. Da går det greiere. Hvis han får for mange oppgaver på én gang og han blir oppgitt, kan jeg dele oppgaven i to og gi ham ene halvparten av oppgaven på den ene siden av arket og den andre halvparten på den andre siden av arket. Da går det bedre.”*

Manglende selvtillit

Som tidligere nevnt jobbet foreldre og lærere med barnets manglende selvtillit, som de mente var et sammensatt problem. Mye mente de bunnet i de første vonde årene i barnets liv i møte med barnehage og skole, der de ikke hadde stor forståelse for barnets vansker. I tillegg kom alle nederlagene eleven møtte hver dag på skolen og i sin fritid.

”Triks”/metode med hensyn til manglende selvtillit

Nærpersonene var veldig bevisste på å tilrettelegge slik at eleven skulle mestre sin tilværelse på best mulig måte. De så at han stadig kom til kort, noe som førte til at han hadde dårlig selvtillit. Nøkkelen til dette var å tilrettelegge godt og gi mye informasjon i forkant med god støtte fra voksen som kunne gi tilbakemeldinger, dette være seg skolefag eller fritidssysler. Både skole og foreldre nevnte flere ting hvor dette var gjort. Det fungerte bedre med pedagog enn med assistent. Som nevnt over var nærpersonene enige om at eleven fungerte best når dagene var godt planlagt og de hadde utformet gode planer hvor det også var rom for fleksible løsninger. Eleven viste klare tegn på trivsel når han opplevde mestring.

#### 4.2.4 Spørreskjema til kontaktlærer

##### **Spørreskjema til kontaktlærer**

Eleven hadde totalt 28 undervisningstimer. Han hadde oppfølging av spesialpedagog 19 av disse og resterende 9 med assistent. Undervisningen var lite lagt opp som gruppeundervisning. Han var mest i klassen, men hadde tilbud om å gå ut med assistent, hvis han opplevde det vanskelig å være i klassen. I friminuttene hadde han mulighet til å gå til kontoret hvis han trengte å snakke med noen der. I tillegg kunne han være sammen med lærer eller assistent i utetiden. Det inngikk også i undervisningen fast tid til fortrolig samtale med lærer og assistent. Eleven har eget dagsplansystem. Skole, foreldre og bydel var i gang med å utarbeide habilitetsplan for eleven. Eleven hadde spesielt tilrettelagt ukeplan og foreldre og skole hadde daglig telefonkontakt. Ingen fag var helt fjernet fra timeplanen. Engelsk, musikk, kristendom og livssyn og gym, var spesielt tilrettelagt for ham. Kristendom og livssyn var vanskelig fordi det var mye samtale og han likte ikke å snakke høyt om i klassen. I gym fungerte én-til-én undervisning bedre enn gruppeaktiviteter

( Denne informasjon var ikke dokumentert i IOP).

#### 4.2.5 Sammenligning av intervjudata og dokument (IOP se vedlegg 6)

Nærpersoninformasjon	IOP		Spørreskjema
Væremåte	Tatt hensyn til i IOP	Metode knyttet til væremåten	Tatt hensyn til i forhold til organisering av skoletilbudet
Varierende fungering	Ja, men uklart.	Nei	Nei
Kontroll avhengig	Ja, men uklart.	Nei	Nei
Sosial kompetanse; problemer med de sosiale koder.	Ja	Ja, men uklart.	Nei
Problemer med å sette ord på sine følelser/problemer i forhold til uttrykksformer	Ja	Ja, men uklart.	Nei
Evne til empati/kunne delta i lek og aktiviteter på andres premisser.	Ja	Ja, men uklart.	Nei
Ta initiativ/kunne skaffe seg kontakter på egenhånd.	Ja	Ja	Nei
Manglende selvstendighet	Ja	Ja, men uklart	Nei
Problemer med fag/manglende arbeidsrutiner	Ja	Ja, men uklart.	Nei
Problemer med valg	Nei	Nei	Nei
Manglende selvtillit	Nei	Ja, men uklart.	Nei



---

### *4.3 Intervjuinformasjon case 2 om væremåte/egenskaper og "triks"/metode*

#### *4.3.1 Generelt*

##### **Generelt om barnet**

Lærer beskrev eleven som meget veltilpasset ut fra sin diagnose. I dette la han at eleven var deltagende i skoleaktiviteter og visste å innordne seg. Lærer mente at eleven hadde samspillproblemer når det gjaldt å forstå sosial kontekst, og at dette var hans mest framtrædende vanskelighet. Eleven hadde hatt progresjon og kom nå sjeldnere opp i konflikter, men i de situasjoner konflikter oppstod, var det som regel som følge av at han misforsto situasjonen. Foreldrene opplevde det samme på hjemmebane, i noe sterkere grad. De var enige i at dette var et større problem tidligere, og at han hadde hatt progresjon på dette området.

##### **Ulike oppfatninger hjem-skole med hensyn til væremåte og "triks"/metode**

Også i case 2 hadde skole og hjem utviklet et godt samarbeid, og jeg opplevde dem som samstemte. Det de sa, var i stor grad tatt med i IOP-en, bortsett fra metodebeskrivelse. De hadde opplevd å bli ansett som vanskelige foreldre, idet de ble ansett som for kravstore. De ville gjøre det beste for barnet sitt, noe de mente var en selvfølge og en menneskerett.

Foreldrene mente at det tok for lang tid før tiltak kom igang, en oppfatning som skolen ikke nevnte noe om. Dette viste seg spesielt ved skifte av t-timelærer. Selv om lærer og foreldre er ulike nærpersoner, var de i det store og hele enige i hva som fungerte, og hva som ikke fungerte. Også her vil jeg begynne med å beskrive de sterke sidene ved eleven, slik nærpersonen beskrev dem.

---

#### 4.3.2 *Elevens sterke sider*

##### **Elevens sterke sider**

Foreldrene fortalte at eleven lærte seg å lese og skrive av seg selv allerede som 4-åring. Matematikk og data var fag han tok lett. Her ble han ”konsultert” og lyttet til av medelever, noe som gav han en økt selvfølelse. Lærer sa eleven hadde en rolle i klassen som dataekspert. I tilfeller der en lærer var borte kunne elevene si at han kunne ta klassen. Mor kunne også fortelle at eleven forsto at medelevene ringte ham for å få informasjon og ikke for å koseprate.

I tillegg til å kunne innordne seg i skolehverdagen ble han beskrevet av nærpersionene som svært kunnskapsrik på mange områder, som de mente styrket ham. En styrke som lærer framhevet var at han satt inne med mye faktakunnskap og kunne mye om de ulike temaer de hadde om på skolen. Eleven husket godt både det han hadde hørt og det han hadde lest. Han var også av de elevene som likte å fortelle høyt i klassen om det han hadde kunnskap om. Han satt inne med mye detaljkunnskap om forskjellige ting han var interessert i. Lærer kunne fortelle om en gang han beskuet skjellettet på naturfagrommet og bemerket at knoklene på anklene hadde for få knokler.

Eleven syntes det var greit å gå ut i t-timer. Én-til-én og små grupper fungerte for ham. Lærer hadde det inntrykket at medelevene så på eleven som svært flink på mange områder. Men nærpersionene tilførte at han også merket at klassekameratene begynte å ta ham igjen på de faglige tingene. Nærpersionene mente likevel det var en styrke hos ham at han fungerte på høyde med jevnaldrende på mange områder, og at dette kunne kompensere for mye av det han slet med.

Nærpersionene mente også at eleven lett tok korrigerings, og at dette var en styrke han hadde i forhold til mange andre med samme diagnose. Lærer sa at han noen ganger kunne snakke høytlytt i klassen. Eleven klarte lett å ta seg inn igjen når han fikk beskjed og han lyttet til hva lærer sa.

Nærpersonene mente det også var en styrke eleven hadde at han kunne takle forandringer hvis nok informasjon ble gitt, i forhold til andre med samme diagnose. Han var fleksibel bare de forberedte han godt. Skolen hadde faste rutiner, og han forholdt seg til det som var bestemt. Han taklet justeringer på tavla, og sa fra når noe manglet. Klassen hadde et system med dagsplan skrevet på tavla, og hvis noe måtte forandres, var også dette greit. Ifølge lærer påvirket ikke dette elevens dagsform på skolen i stor grad.

### Interesser

Nærpersonene sa eleven ikke hadde utpregede særinteresser, men at han hadde noen interesser som han hadde mye glede av og behersket. Interesser som ble nevnt var gameboyspill og ulike dataspill. På skolen spilte han dataspill på tvers av klassene, og fikk her mulighet til å dele sin kunnskap og interesse med flere elever. Han likte disse dataspillene, og foreldrene kunne fortelle at han kunne sitte i det uendelige, slik at foreldrene måtte sette grenser.

Foreldrene beskrev ham som sportsinteressert, men at han ikke var så sporty selv. Han likte best å følge sportssendinger på tv. En av hans favoritter var å se på basketball. Han hadde problemer med lagidrett generelt, så de hadde heller prøvd å finne andre idretter for ham, der han ikke opplevde nederlag hele tiden. Han hadde prøvd seg på judo og taikwondo og likte dette. Han gikk på taikwondo, og hadde holdt på med det i to år. Dette fungerte bra. Likevel hadde de valgt å ta en pause fra det en periode fordi det hadde vært så mange andre ting som skjedde i hverdagen. I tillegg var han påmeldt på forskerkurs sammen med noen andre barn.

Andre interesser som ble nevnt var pianospill. Lærer hadde forsøkt å få han til å spille for hele klassen, men han hadde ikke vært klar for dette ennå. Mor sa: ”... *Han liker ikke spilletimene, men liker å sitte og spille for seg selv. Da han var to år gammel, kunne han sitte i 2 timer bare å lytte til musikk.*”

Foreldrene så at mye av det han var med på, ikke var utpregete sosiale aktiviteter, og prøvde også å få han inn på mer slike aktiviteter. De visste at han var interessert i

samvær med andre barn, men han merket at dette var vanskelig for ham. Det kunne gå greit med dem han var helt trygg på og aller best sammen med de som var litt yngre. Andre interesser de nevnte, og som eleven kunne ta initiativ til å gjøre på egenhånd, var å lage mye lego med de minste legofigurene og figurer av plastilina. Far fortalte at han var ganske god finmotorisk, og var veldig glad i å lage disse figurene. Å holde på med lego og plastilina var noe han kunne gjøre på eget initiativ. Han kunne lage flotte utstillinger av sine figurer. Eleven ble beskrevet som delvis bra motorisk. Han var flink til å klatre og svømme.

### Trivsel

Nærpersonene mente eleven tydelig viste at han trivdes. Lærer kunne fortelle at han var med og tilstede i det daglige. Han kunne smile og le av morsomme situasjoner som skjedde i løpet av en dag. Dette mente lærer var tydelige tegn på at eleven trivdes.

Nærpersonene mente de kunne se at han generelt viste større trivsel om sommeren enn om vinteren. Foreldrene fortalte at han hadde mange sommervenner som han gledet seg til å være sammen med. De mente han viste trivsel generelt når det hadde gått greit med kamerater. Det kunne være situasjoner der han følte seg velkommen i møte med dem, og noen hadde blitt med ham hjem. I de situasjoner dette ikke klaffet så bra, og de andre var opptatt med aktiviteter han ikke kunne være med på, slik som fotball og sjakk, viste han mistrivsel. Han pratet mer hvis han var i form og var generelt mer motivert for oppgaver.

#### *4.3.3 Elevens vansker*

### **Elevens vansker**

#### Varierende fungering

Som nevnt beskrev nærpersonene eleven som velfungerende ut fra sin diagnose. De sa at eleven i det store og hele var stabil, og det var lite svingninger i dagsformen.

Likevel hadde han sine dårlige dager med varierende fungering. Tegn på at han ikke hadde det så bra var når han stirret ut i lufta eller satt og finklet med noe. På skolen var det sjelden å se ham sint eller utagerende. Lærer opplevde heller at han gjorde seg litt usynlig, og det kunne virke som han ble litt borte. I de situasjoner der han ikke gjorde det han fikk beskjed om, kunne det være et tegn på at ikke alt var som det skulle. Årsaken kunne være at han var sliten eller umotivert. Lærer sier at han ikke er så bestemt i det han gjør og får ikke gjort noe. Det kunne virke som han drømte seg bort. Da må han minnes på hva som er fokus.

I tilfeller eleven rakk opp hånda for å få hjelp, måtte han ha hjelp med én gang, ellers tok han bare ned hånda og ble sittende der. Han gav litt lett opp. Hjemme kunne han være sint og utagerende.

#### ”Triks”/metode med hensyn til varierende fungering

For å sikre at eleven fikk en best mulig dag, var det viktig med den stramme strukturen som man la opp til på skolen og grundig informasjonen på forhånd - med klare instruksjoner fra lærer før overgang fra aktivitet til aktivitet. Lærer framhevet at han måtte være bevisst på å opptre som klar og tydelig og sørge for å være godt forberedt. Felles dagsplan for hele klassen ble skrevet på tavla. Det ble vektlagt å ha en rød tråd gjennom dagen, som også var mest mulig lik fra dag til dag. En god struktur måtte ligge i bunnen for at eleven skulle føle trivsel på skolen og ha læringsutbytte. Eleven forholdt seg bra til dette, og det gjorde det lettere for ham å takle plutselige forandringer og nødvendige korrigeringer som vanligvis inntreffer i løpet av en dag. Det gjorde ham mer fleksibel. God struktur som grunnregel gjaldt i alt som foregikk rundt eleven.

Metoder som ble anvendt på dager eleven av ulike grunner ikke fungerer optimalt: Eleven ble ikke presset til å gjøre seg ferdig med en oppgave for en hver pris, men lærer forsøkte å senke kravene. Eleven fikk tilbud om å hvile seg litt på sofaen, eventuelt velge noe annet å gjøre. Hvis eleven virket utrygg eller forvirret, kunne lærer tenke at han hadde oversett ham. Da er det viktig å gå bort og snakke rolig til

ham. Noen ganger kunne eleven være litt uvøren, og da forsøkte man å roe han ved å forsøke og snakke rolig til han.

I noen situasjoner kunne eleven låse seg helt og bli tverr. Her kunne det fungere at nærpersionene forsøkte å flytte fokus, slik at han kom ut av situasjonen. Det hendte eleven ble oppfattet som frekk og tverr i samspill med andre, uten at han egentlig var det. Dette skjedde som oftest som en følge av misforståelser.

Her var metoden å forsøke å roe eleven. Nærpersionene brukte tid til å snakke om det som hadde skjedd, på en rolig måte. På skolen tok de opp tråden i t-timene. Det ble snakket om hva som kunne vært gjort annerledes hvis spesielle eller vanskelige episoder hadde oppstått hjemme og på skolen. Da skrev de en sosial historie om hendelsen. Nærpersionene mente han ikke var voldelig uten at det var en spesiell situasjon som oppstod, og som han misforstod. Lærer kan fortelle at eleven en gang slo til en mindre elev, og dette skjedde like etter at assistenten hadde sluttet. I ettertid fortalte han at han glemte seg. I svært sjeldne situasjoner må nærpersionene sette foten ned og si "nok er nok." Her gjaldt samme metode som for å roe eleven og forsøke å nøste opp i det som hadde skjedd og knytte en forklaring til.

Nærpersionene sa det ikke hadde noe for seg å kjefte på ham, men mente han måtte tåle å bli snakket til og bli irettesatt. Andre metoder som ikke fungerte var hvis det hadde vært en konflikt og så spørre om hvorfor han gjorde som han gjorde. Kjefting generelt fungerte ikke for å hjelpe eleven videre.

I hjemmet brukte de ikke skriftlig plan, men fremhevet at det var viktig å bruke god tid på å forklare og gjennomgå dagen grundig på forhånd. Det var også viktig å sette av mye tid til å forklare det som ikke hadde gått så bra, og snakke om hvorfor det ikke hadde gått så greit.

### Kontrollavhengig

Som nevnt beskrev nærpersionene at det var svært positivt at han i så stor grad var flink til å følge regler, og sammen med sine mange sterke sider på den måten mestret hverdagen bra. Likevel så de at han var svært regelstyrt og lite fleksibel på regler, og dette kunne etter hvert bli mer problematisk for ham. De merket at han kunne bli svært rigid i enkelte situasjoner. Foreldrene nevnte eksempler på når noe ble vanskelig for ham. Han kunne bli opprørt hvis et skilt viste at noe var forbudt og han merket at forbudet ikke blir overholdt. Det var i uforutsigbare situasjoner som han måtte forholde seg til i det daglige, som ble vanskelige for ham. Her kunne han reagere med å bli sint eller bruke lang tid på å godta at slik var det. Lærer merket seg de samme tendenser på skolen. Eleven hadde en styrke i det å takle justeringer på planer. Det var en utfordring i at han var så regelstyrt og opptatt av at regler måtte overholdes. Det at han var så rutinepreget så nærpersionene på som et minus for den videre sosiale utvikling.

### ”Triks”/metode med hensyn til kontrollavhengighet

Se varierende fungering.

### Sosial kompetanse; problemer med sosiale koder

Foreldrene fortalte at han hadde et genuint ønske om å være sosial, og at det var et stort savn hos han. De trodde han følte en usikkerhet ved at han ikke strakk til i mange sosiale sammenhenger, og at han i stadig større grad merket at de andre elevene vokste litt fra ham. Samtidig som han også trengte tid for seg selv, så var det tydelig at han hadde et sosialt behov.

Nærpersionene mente mye av årsaken til at han ble utenfor i sosiale settinger var hans kommunikative vansker. Han var kontekstblind og slet med å forstå de sosiale kodene. Dette gjorde at han hadde vanskeligheter med å tolke forskjellige sosiale situasjoner. Det var vanskelig for han å ta andres perspektiv og kunne speile seg i

andre. Mor sa han hadde problemer med å forestille seg og at han hadde lett for å føre rigide samtaler med andre.

Mor kunne fortelle at tidligere måtte foreldrene være helt til stede som ”tolk” i settinger der barnet lekte med andre hjemme. Lærer sa at han hadde lett for å misforstå situasjonen, og det var gjerne da det oppstod konflikter på skolen. Disse problemene viste seg også i situasjoner der det var unntak fra reglen. Men foreldrene sa at han hele tiden lærte seg nye strategier for å komme seg videre. Han forstod stadig mer og mer at hverdagen ikke alltid var lik. I situasjoner der man var sent ute til en avtale, kunne dette sette ham helt ut. Foreldrene tilføyde at i andre situasjoner kunne han være fleksibel, vel å merke hvis de var flinke til å forklare. Eleven hadde problemer med å ta beskjeder. Mor sa også at han kunne bli for opptatt av detaljer, slik at han mistet helheten. Nærpersonene var enige i at det var viktig å forsikre seg om at han hadde forstått beskjeden.

#### ”Triks”/metode med hensyn til sosial kompetanse; problemer med sosiale koder

Eleven likte å holde på med rollelek med plastilina og valgte dette hvis han kunne. Han søkte det barnslige og det var stadig færre av medelevene som fortsatt likte dette. Det kunne være vanskelig for ham å uttrykke hvem han ønsket å være sammen med, og han trengte hjelp med dette. Fortiden hadde han ikke kunnet fortelle hvem han ville være sammen med.

Skolen og foreldrene arbeidet hele tiden med å hjelpe eleven til å få en bedre sosial kompetanse, som de mente var hans hovedproblem. Lærer sa at det hadde skjedd en forandring til det bedre, men at han fremdeles hadde store utfordringer her. Han hadde sine innlærte strategier, og når de ikke fungerte, trakk han seg tilbake.

På skolen brukte de sosiale historier i t-timene for å synliggjøre for eleven hvordan man kunne opptre i ulike sosiale situasjoner. Eleven brukte disse metodene, men det kunne oppstå problemer også når eleven brukte det han hadde lært. Som nevnt hadde han generelt, som så mange med autisme og Asperger-syndrom, problemer med å



omsette det han hadde lært av ferdigheter til det virkelige liv. Han var ikke tilstrekkelig fleksibel her, og kunne lett gi opp hvis det ikke fungerte med én gang.

Eleven uttrykte sjelden at han bar nag til noen. Men nærpersoner kunne i enkelte situasjoner observere at det var vanskelig for ham å vite når han var venner igjen med noen etter en krangel. Her kom problemene med de sosiale kodene inn, og eleven måtte ha litt hjelp her. Han kan si ”...skal vi være venner, eller?”. Foreldrene fortalte at han kunne si at han ikke vil leke med noen fordi vedkommende gjorde noe dumt mot ham for to år siden.

Eleven mestret friminuttene bedre nå, og han klarte seg alene i friminuttene. Noen ganger gikk han alene, og det syntes nærpersonene var greit, så lenge det var noe han selv valgte. De visste han trengte tid for seg selv. I de tilfeller eleven ikke så ut til å synes det var greit, forsøkte de å hjelpe han inn i lek med andre. Et problem var at han ikke likte fotball, noe de fleste andre av vennene gjorde. Det var mange uskrevene regler han ikke klarte å forholde seg til. Innholdet i t-timene var også blitt mye rettet inn på å jobbe med det sosiale.

#### Problemer med å sette ord på sine følelser/problemer i forhold til uttrykksformer

Eleven ble beskrevet som ikke særlig uttrykksfull, men foreldrene mente han var mer uttrykksfull hjemme enn på skolen. Det var ikke lett for andre å lese på ansiktet hans hvordan han hadde det. Foreldrene sa de kunne se når han var glad, skuffet og lei seg. Hvis han var frustrert for noe, kunne han gå rundt å knurre litt. Mor sa at han ikke satte ord på følelsene sine, men man merket det på atferden hans at han var enten blid eller irritert. Å være lei seg, frustrert og trist syntes foreldrene gikk litt i hverandre. Han kunne bli plutselig lei seg og begynne å gråte hvis han så noe trist på fjernsyn, og han viste også empati overfor dyr som led.

På skolen viste han lite tegn til sinne og aggressivitet, og lærer opplevde ham som lett å korrigere. Lærer sa at han kunne se når han ikke var så opplagt, er lei seg, sint, forvirret eller frustrert. Det kunne vise seg ved at han var litt mer slentrende og brukte lenger tid til å komme på plass og få fram bøkene sine.

Lærer sier han kunne være vanskelig å lese for de som ikke kjente ham, så han kunne bli misforstått. Han viste glede og kunne le av morsomme ting. Hele ansiktet lyste opp. Han var ellers ikke så uttrykksfull i det daglige. Hvis han var nedfor og uopplagt, trakk han seg tilbake og sa lite. Dette kunne også være et tegn på at han ønsket litt ekstra omsorg.

I de situasjoner han var oppspilt eller litt ”sånn høy”, snakket han fryktelig høyt og bablet i vei. Det kunne bli litt unaturlig høyt, og kunne ta litt av, så de andre elevene stusset litt på hva som var på ferde. Lærer mente at dette ikke var noe vanlig trekk hos eleven. Ellers hvasket han sjelden når han satt i klassen og jobbet. Eleven kunne noen ganger uttrykke misnøye ved at han mottok for mye hjelp. Han var svært bevisst på ikke å skille seg ut fra mengden.

Eleven visste at han hadde diagnosen Asperger-syndrom. Han var lei seg for at han kom til å ha dette gjennom hele livet. Det tydeligste uttrykket eleven viste, var at han var glad, skuffet og lei seg. Det at han kunne bli ”vill” og oppgiret, mente foreldrene ikke hadde noe med frustrasjon å gjøre, men heller noe han kunne bli i fysisk lek med andre. Det var i slike situasjoner han kunne oppleves som litt grenseløs.

#### ”Triks”/metode med hensyn til problemer med å sette ord på sine følelser/problemer i forhold til uttrykksformer

Som nevnt var det ikke lett for å eleven å sette ord på sine følelser, og det var ikke lett for andre å tolke hans uttrykk hvis de ikke kjente ham. Han hadde ikke tilbud om noe fast samtaletid med noen spesielle på skolen. Det tilbudet han fikk på skolen var med lærer i t-timene. Her fikk han hjelp til å ordlegge seg om sine følelser som var vanskelig for ham. I t-timene brukte de smilefjes for å uttrykke følelser, men dette var problematisk for ham. Skolen og hjemmet samarbeidet med å hjelpe barnet til å få bedre selverkjennelse. De brukte en bok ”Det er noe helt særskilt”, som gikk på det å forklare hvordan det er å ha Asperger-syndrom. Eleven hadde visst om diagnosen sin lenge, og nærpersionene ventet på at han skulle begynne å stille spørsmål rundt sin diagnose. Mor sa: ”...at jeg merker jo at de andre i klassen vokser fra ham, at han

---

*ikke er helt med lenger. Dette med gutter og jenter, dette spillet er han ikke med på. Han liker best konkret lek, helst med de litt mindre barna.*

#### Evne til empati/kunne delta i lek og aktiviteter med andre på andres premisser

I det daglige fortalte både lærer og foreldre at deres dagsform har noe å si med hensyn til hvordan de møtte eleven, og det var vanskelig å være like tålmodig til enhver tid. Eleven hadde store problemer med å forstå at når han slo små søsknene sine, forvoldte han andre vondt, han forstod ikke at han skadet andre.

#### ”Triks”/metode med hensyn til evne til empati/kunne delta i lek og aktiviteter med andre på andres premisser

Foreldrene måtte terpe om og om igjen på dette hele tiden. Han kunne som nevnt bli lei seg når han så på tv dyr som led. Men han så det ikke i forhold til å slå søsken og andre barn i nabolaget.

#### Ta initiativ/kunne skaffe seg kontakter på egenhånd

Han trengte hjelp til å ta initiativ til å lage kontakter med andre. Far sa at det handlet om å oppholde seg på de plasser der det ble spurt. Han sier videre at ballaktiviteter var problematisk for eleven. Dette var vanskelig fordi det var en viktig kompetanse for gutter og en plass der jevnaldrende møttes. Lærer sa at tidligere spilte alle guttene i klassen på samme lag, men at det var noen som etter hvert sluttet da de følte dette ikke var noe for dem.

Han klarte ikke å organisere seg selv og andre. Han klarte ikke å ta initiativ til å be med noen hjem. Andre barn kunne invitere ham med hjem og da kunne han bli med hvis det var noen han likte å være sammen med. Foreldrene mente han hadde sine favoritter blant venner. Det triste var at gode venner han hadde som naboer, dessverre hadde flyttet. Han valgte gjerne de som var yngre enn ham selv, ikke de som var spesielt godt fungerende, ifølge lærer valgte han de som var mest barnslige og hadde den enkleste leken.

Nærpersonene presiserte at her hadde det skjedd en utvikling og at han klarte seg bedre og var blitt mer selvstendig. Mor sa han ikke var en veldig sosial gutt med mange venner, men han klarte på en måte å orientere seg. Han hadde noen å være sammen med som han følte seg trygg på, samtidig som han klarte å skaffe seg noen nye. Dette gjorde at han klarte å manøvrere seg innenfor det sosiale området, selv om det var langt igjen. De visste heller ikke hvor langt han kunne komme der. Lærer sa at det han hadde problemer med inne, hadde han også problemer med ute.

Nærpersonene var enige i at han klarte seg bedre inne enn ute. De nevnte for eksempel at hvis han ble bedt om å gå ut alene, kunne han bli sittende på trappa i to timer.

Lærer sa at med Asperger-syndrom var det vanskelig å forstå og tolke nye situasjoner, og det samme gjaldt å forholde seg til mange inntrykk på én gang i en gruppe. Hvis han ba om hjelp og ikke fikk svar med én gang, gav han lett opp og trakk seg tilbake.

#### ”Triks”/metode med hensyn til å ta initiativ/kunne skaffe seg kontakter på egenhånd

Det kom fram at eleven hadde problemer med å ta initiativ og organisere seg og gjøre avtaler med andre. Han kunne i enkelte tilfeller klare å ta initiativ til å ta med én hjem for å spille spill. Foreldrene ønsket gjerne at han skulle gjøre noe sosialt med de andre i klassen eller i nærområdet. Far uttrykte at den hjelp han trengte var støtte til å gjøre avtaler, slik at han kunne manøvrere seg bort til en plass der ting skjedde og der han kunne være aktiv. Han trengte hjelp til å være den som tok initiativet, og som var den som spurte om de skulle treffes etterpå ”... *Skal vi møtes på basketball banen etterpå?*” I de situasjoner han viste at han kjedet seg prøvde foreldrene å oppmuntre ham til å ta en telefon til noen for å gjøre avtaler.

#### Problemer i forhold til selvstendighet

Eleven var veldig opptatt av at han skulle følge de rammene som gjaldt og ikke tre utenfor. Han hadde ved noen tilfeller reagert litt på når t-timelæreren hadde vært i klasserommet når han satt og jobbet. Her hadde han sagt:...”*Hvorfor står du bare*

---

*hos meg og ikke hos de andre?”* Det var ikke så ofte dette skjedde, for stort sett visste han jo at læreren var der for ham. Lærer sa: Det var helst i tilfeller han visste hva han skulle gjøre og alt fungerte. Så ville han vel kanskje prøve å gjøre det selvstendig.

Eleven var flink til å klare seg selv i forhold til å kle på seg etc. Men han måtte bli påmint det, ellers var det vanskelig for ham å komme igang. Han kunne løpe rundt med skolissene uknyttet og jakka oppe på kalde vinteren hvis ikke noen minnet han på det. Han spurte aldri om hjelp. Aktiviteter som opptok han, slik som dataspill, var han selvstendig med og kunne sitte i timevis og måtte ha grenser og flere påminnelser til å avslutte. Ellers var han flink til avslutte på kommando.

#### ”Triks”/metode med hensyn til problemer i forhold til selvstendighet

Eleven var som nevnt selvstendig når han ble satt i sving og fulgt opp. Sluttet på instruks og forholdt seg veldig til klokka. Kunne trenge flere påminnelser hvis han var ivrig opptatt med noe. Nærpersonene måtte generelt ha et øye på ham, da han trengte litt mer hjelp enn andre.

#### Problemer i forhold til skolefag som følge av manglende arbeidsrutiner

Generelt måtte eleven få beskjed om det han skulle gjøre når det gjaldt skolefag, og det med selvstendighet varierte og kom an på hva det gjaldt. Lærer sa at å ta opp bøkene, gikk greit. Han måtte noen ganger ha en påminnelse for å komme igang og trengte litt mer hjelp og oppfølging enn andre. Når han først kom igang, kunne han holde på over tid. Dette gjaldt helst selvvalgte aktiviteter, men lærer sa at dette også kunne gjelde fag. Han viste tegn på at han var lei og utålmodig ved å spørre hvor lenge han skulle holde på med denne aktiviteten. Han tok ikke initiativ til å bytte aktivitet selv.

Lærer sier at når det gjaldt faget norsk, så var det litt todelt. Han skrev fin sammenhengende skrift, hadde få skrivefeil, og det å svare på spørsmål fra en tekst, gikk fint. Men så fort det ikke var konkret lenger, ble det vanskelig.

Han slet med å skrive oppgaver av mer abstrakt art, som fortellinger og det å dikte fritt: Oppgaver som hva tror du? Eller hva tenker du om? Konkrete oppgaver som å svare på spørsmål, der svaret var ja eller nei gikk bra. I tilfeller der det måtte foretas flere valg, og det krevdes en vurdering, kom problemene. Det var det samme mønsteret i andre fag. Eleven klarte i liten grad å nyttiggjøre seg allerede innlærte ting til å skaffe seg ny kunnskap. Likevel framhevet lærer at det hadde vært framgang her også.

Han hadde problemer med motorikken i aktiviteter som krevde mye samspill og forståelse av mange regler. Dette så man spesielt når det gjaldt fotball, som var en populær aktivitet for guttene i klassen. Lærer sa at gym ikke var faget hans, selv om det var mye han mestret og det tydet på at han trivdes der. Han var med på et vis, men hadde problemer med å ta imot ball og sparke. Han kom til kort her. Det var noe med motorikken, sier lærer.

Gruppearbeid var generelt en vanskelig situasjon for ham, selv om han taklet å være med på dette. Han bidro på sin måte, men hvis det var støyende og utflytende, falt han ut.

Lærer sa han laget en historie sammen med noen andre, men trodde ikke han bidro noe særlig ved denne type oppgaver. Han var ingen ledertype eller drivende kraft. Han fungerte best når han satt alene med konkrete oppgaver. Grupper på én-til-én går greit.

#### ”Triks”/metoder med hensyn til problemer i forhold til skolefag som følge av manglende arbeidsrutiner

Nærpersonene opplevde at eleven i størst mulig grad ønsket å være selvhjulpen og klare seg selv. Han ba generelt lite om hjelp, noe som var både positivt og negativt. I de situasjoner han ba om hjelp, måtte han altså få svar tidlig ellers så tok han ned hånda og orket ikke mer, men ga opp. Metoden som ble brukt: Være påpasselig med å sjekke at han var med. Lærer prøvde å tilpasse hvor mye hjelp han ga, alt etter hvilken situasjon det var. Lærer prøvde å være oppmerksom slik at eleven ikke ble

sittende der og bare gi opp. Han mente det var viktig å anvende elevens mange gode sider til å hjelpe ham med det som var vanskelig.

T-timelærer brukte timene til å samtale med eleven om hvordan tilpasse seg og jobbe i en gruppe med andre. Skolen håpet de kunne få dette til å fungere, men det var noe han måtte jobbe med. Nå fungerte det slik at han fikk tildelt en oppgave.

Lærers generelle metode i forhold til fag: Gå bort til eleven for å sjekke om han hadde fått med seg hva han skulle gjøre. Hvis han virker forvirret: Gå bort til han og snakke rolig for å berolige han.

### Problemer med å velge

Når det gjaldt valg, spilte alternativene en rolle. Eleven valgte gjerne plastilina, hvis det var et alternativ. Han hadde et svært begrenset repertoar og trengte hjelp til å velge andre aktiviteter og å komme igang. Her begynte lærer å se et større sprik mellom elevene. Ikke mange andre valgte plastilina lenger. Når det ble gitt mange oppgaver på én gang, kunne det være vanskelig å få bestemt seg. Eleven kunne da bare bli sittende uten å foreta seg noe.

### ”Triks”/metode med hensyn til problemer med å velge

Eleven valgte gjerne de samme aktivitetene hver gang og hadde lite repertoar. Lærer måtte hjelpe ham her til å utvide dette til flere aktiviteter. Lærer måtte hjelpe eleven til å skifte aktivitet, da eleven i liten grad klarte dette selv. Han greide det imidlertid i forhold til data. Både på skolen og hjemme ble det arbeidet med å tilrettelegge slik at eleven lettere skulle bestemme seg. Mor sier de måtte terpe opp igjen på det han skulle utføre. Han kunne ha problemer med å bestemme seg for om han skulle dusje eller bade.

Mange valg og oppgaver gitt på én gang kunne medføre at eleven fikk problemer med å komme igang og få bestemt seg for hva han skulle velge. Lærer har måttet gi ham færre oppgaver av gangen.

### Manglende selvtillit

Som nevnt hadde eleven flere sterke sider som gjorde at han mestret mange ting. Likevel merket han at medelever begynte å ta han igjen, og dette kunne naturlig nok føles som sårt. Dette mente nærpersionene innvirket på selvtilliten.

### ”Triks”/metode med hensyn til manglende selvtillit

Nærpersionene følte de gjorde en rekke ting for å gi eleven gode mestringsopplevelser og for å styrke selvbildet hans. Lærer fremhevet hans gode sider foran klassen, og han nevnte en gang eleven skrev om og tegnet en flott sel og viste bilder om temaet og holdt foredrag for klassen.

#### *4.3.4 Spørreskjema til kontaktlærer*

### **Spørreskjema til kontaktlærer**

Eleven hadde totalt 10 t-timer med spesialpedagog. Timene var fordelt på 3 timer med gruppeundervisning, to timer i klasse og fire timer med én-til-én undervisning utenfor klassen. Én time ble brukt til friminutt. Eleven hadde tilbud om fortrolig samtale med lærer, sosiallærer og spesialpedagog. Klassen hadde felles dagsplan-system nedskrevet på tavla som viste oversikt over timer, friminutt og spising. Det var utarbeidet habilitetsplan for eleven som skolen hadde vært med å lage. Eleven hadde ikke egen kontaktbok som kommunikasjonsmiddel mellom hjem og skole, kun vanlig ukeplan. Ingen av fagene var fjernet fra timeplanen. Skolen hadde sosial trening som satsingsområde i denne perioden.

### **Dette var dokumentert i elevens IOP over organisering av det faktiske tilbud:**

Han har fått utdelt 10 t-timer pr. uke. Disse blir brukt til enetimer, ekstra støtte i klassen i timer og friminutt og til sosial trening i en liten gruppe.



#### 4.3.5 Sammenligning av intervjudata og dokument(IOP se vedlegg 7).

Nærpersoninformasjon	IOP		Spørreskjema
Væremåte	Tatt hensyn til i IOP	Metode knytte til væremåten	Tatt hensyn til i forhold til organisering av skoletilbudet
Varierende fungering	Ja	Nei	Nei
Kontroll avhengig	Ja, men uklart.	Nei	Nei
Sosial kompetanse; problemer med de sosiale koder.	Ja	Ja	Ja
Problemer med å sette ord på sine følelser/problemer i forhold til uttrykksformer	Ja	Nei	
Evne til empati/kunne delta i lek og aktiviteter på andres premisser.	Ja	Nei	
Ta initiativ/kunne skaffe seg kontakter på egenhånd.	Ja	Nei	
Manglende selvstendighet	Ja	Nei	
Problemer med fag/manglende arbeidsrutiner	Ja	Nei	Ja, men uklart.
Problemer med valg	Nei	Nei	Nei
Manglende selvtillit	Ja	Uklart	Uklart

---

#### *4.4 Intervjuinformasjon case 3 om væremåte/egenskaper og "triks"/metode*

##### *4.4.1 Generelt*

##### **Generelt om eleven**

Eleven hadde diagnosen Asperger-syndrom. Han hadde noen sterke sider som gjorde at det for de som ikke kjente ham godt, hadde vanskelig for å merke noe som helst på ham som skulle tilsi at han hadde en slik diagnose. Far sa at hans trekk syntes like mye på andre barn. Foreldrene kunne oppleve at de hadde vanskeligheter med å bli trodd av andre når de fortalte han hadde en Aspergerdiagnose, og dette gjaldt både fagfolk og nær familie. Generelt ble eleven beskrevet som en snill og tålmodig gutt som var lett å ha med å gjøre. Han gjorde i det store og hele det han ble bedt om. Foreldrene beskrev elevens fungering som jevn, og de opplevde få svingninger i dagsformen fra dag til dag, selv om eleven kunne vise frustrasjon og utagerende atferd hjemme. Tidligere kunne han slå seg helt vrang i ulike situasjoner. Her nevnte foreldrene blant annet familiesammenkomster, men dette skjedde meget sjelden. På skolen var denne type utagerende atferd helt fraværende. Dette mente de gjorde at han tilsynelatende fungerte så bra i skolesituasjonen.

##### **Ulike oppfatninger hjem-skole med hensyn til væremåte og "triks"/metode**

Også i case 3 hadde skole og hjem utviklet et bra samarbeid. De hadde en åpen dialog, selv om de var uenige om en del ting. Foreldre og skole var uenige om hvordan de sosialpedagogiske-timene ble brukt. Foreldrene ville at eleven skulle få være mer sammen med de andre elevene i klassen for å sosialisere seg i klassen.

Nærpersonene beskrev elevens væremåte som tosidig: På skolen opplevde de ikke at eleven viste synlige trekk på utagerende atferd. Hjemme, derimot, kunne eleven vise mer utagerende atferd. Foreldrene mente dette kunne ha sin forklaring i at han tok seg så kraftig sammen på skolen for ikke å skille seg ut. Foreldrene trodde ikke dette hemmet hans innlæring i vesentlig grad, men de var ikke sikre på det. Men de antok at han ble sliten av sosiale krav og trengte å avreagere hjemme.

Foreldrene følte at skolen ikke så dette i tilstrekkelig grad, de så bare en snill gutt. Lærer sa de var overrasket over at hans væremåte var så forskjellig fra sted til sted. På skolen fungerte han tilsynelatende normalt. Foreldrene synets det var greit, og var glad for at han ikke skilte seg så mye ut på skolen. De syntes det hadde vært verre hvis det var mer framtrедende at han hadde spesielle behov. De var glade for at han fulgte godt med i undervisningen.

Eleven hadde ikke datamaskin på skolen. Foreldrene hadde tatt opp dette, men eleven hadde ikke fått tilbud om datamaskin. Den kunne ha hjulpet han videre innenfor data og dessuten vært et sted der han kunne trekke seg tilbake når han ble for stresset.

#### *4.4.2 Elevens sterke sider*

##### **Elevens sterke sider**

Lærer beskrev ham som sterk i mange fag, og han utmerket seg spesielt i matematikk og lignende fag, men ble også beskrevet som sterk i språklige fag. Når det gjaldt matematikk, lærte han fort, og han hadde lært seg måtene å løse oppgavene på. Han behandlet og behersket svært store tallmengder. Eleven utmerket seg på kunnskap der detaljer var viktig og mestret puggeaktiviteter veldig bra. Han viste glede over å bruke denne kunnskapen ved å delta på konkurransepregede aktiviteter

En annen ting som lærer nevnte var at han var svært god på data, og han var selvlært der. Eleven hadde selv uttrykt at han likte kunst og håndverk. Eleven tålte også fint å bli korrigert. Nærpersonene sa han stort sett gjorde som de sa. Dette gjaldt både på skole og hjemme. Hvis man var veldig sint på ham, forstod han det. Unntaket var når han gikk løs på sine søsken.

En annen styrke nærpersonene mente han hadde, var at hans evne til fleksibilitet, men de presiserte at det gjaldt når ting var forutsigbare for ham. På tross av hans problemer følte foreldrene at han fungerte godt på sitt skoletrinn. Han fungerte greit sosialt, fordi så mange ønsket å være sammen med ham.

### Interesser

Nærpersonene kunne fortelle at han hadde få interesser. Han hadde ingen utpreget særinteresse. De interessene han hadde, utøvet han på en svært intens måte. Han var veldig opptatt av dataspill og satt gjerne og spilte i timevis. Foreldrene kunne fortelle at dataspill var viktig for ham på flere måter. Spillet hjalp han til å kunne slappe av og ta seg inn igjen etter en krevende dag på skolen med krav om å være mye i sosial kontakt med andre. Det var også utviklende for ham med tanke på fremtiden.

Samtidig som at dette var viktig for ham, så foreldrene at de måtte sette grenser for hvor mye han kunne sitte med dette. De forsøkte hele tiden å få han inn på nye interesseområder som kunne hjelpe ham til å bedre sin sosiale kompetanse.

Aktiviteter som han var med på, var badminton, speideren og fotball. Badminton og speideren var nye aktiviteter, som han sa var greie. Han hadde vært litt til og fra på fotball, men hadde nå begynt igjen og syntes det gikk greit.

Han ble beskrevet som samarbeidsvillig og gikk på aktivitetene uten noen form for vegring. Mor uttrykte imidlertid at hun trodde han helst ville vært hjemme og spilt data.

### Trivsel

Tegn som foreldrene så som tegn på trivsel, var når eleven var rolig. Det kunne være på dager han ikke hadde konfrontasjoner med sine søsken. De sa at han var jevn i humøret, og det kunne tyde på at han hadde klart dagen og fulgt med.

Lærer opplevde at eleven trivdes på de dager de to fikk igang en god samtale, og eleven optrådte mer livlig og var snakkesalig. Men lærer tilføyde at det kunne se ut som han trivdes hele tiden, og at det var lett å bli lurt av det. Dette begrunnet han med at eleven var på det jevne og hadde liten mimikk, så det var vanskelig å se når han var lei seg og når han trivdes. Lærer sa at en kunne se det på grad av intensitet på hans arbeid. Et tegn på trivsel var at skolearbeidet gikk lett. Nærpersonene følte de så det når ting var godt tilrettelagt for ham, da fungerte og trivdes han best.

#### 4.4.3 Elevens vansker

##### **Elevens vansker**

##### Varierende fungering

Som nevnt opplevde ikke nærpersonen at det var store svingninger i elevens fungering fra dag til dag, og dette var ikke noe særtrekk ved ham. Svingningene i hans fungering var avhengig av hvor han befant seg, den skilte seg ut fra hjem og skole. Periodevis følte foreldrene at han ikke skulle hatt diagnosen i det hele tatt. I andre perioder så de tydelig at han hadde en stor sosial samspillvanske.

##### ”Triks”/metode med hensyn til varierende fungering

Som følge av at elevens væremåte var noe ulik fra hjem til skole, gjorde nærpersone den erfaringen at tilretteleggingen for eleven måtte være noe forskjellige i de to situasjonene. Foreldrene, som opplevde flere særtrekk hjemme, hadde lært seg nyttige triks for hvordan man best kunne gjøre det lettere for eleven. Som tidligere nevnt trengte eleven mye tid for seg selv - etter en lang dag på skolen med mye sosial kontakt. Forutsigbarhet i hverdagen med en god struktur i bunnen var til stor hjelp for ham. Strukturen gav han forutsigbarhet på hva som skulle skje. Det ble lagt inn tilstrekkelig med pauser.

På skolen hadde de ikke utviklet et slikt system, ettersom de ikke opplevde eleven som vanskelig. Likevel var skolen klar over at særlig friminutter kunne være sosialt krevende for eleven. De brukte ikke data som pauseaktivitet.

I situasjoner som føltes vanskelig for eleven, når han var i det dårlige hjørnet, sint og frustrert over noe han ikke klarte å uttrykke. Foreldrene sa:

*”Vi opplever at han reagerer på den minste ting, men vet at det gjerne har skjedd noe forut som utløser det. Det er vanskelig å vite hva. Han reagerer ved at han går løs på sine søsken eller går løs på seg selv. I veldig sjeldne situasjoner slår han seg vrang i selskap. Oppfører seg slik at foreldre blir flaue. Dette forårsakes ofte av for store sosiale krav.”*

---

I slike ekstreme situasjoner måtte han tas ut av situasjonen, inn på et rom og få spille data. Det var det eneste som nyttet da. Foreldrene prøvde å unngå slike situasjoner ved å være flinkere til å tilrettelegge i helgene, slik at de forsikret seg om at han fikk nok ro. Foreldrene sa: ”... *Vi må tenke oss om, har vi planer på lørdag og søndag, vil han oftest heller være hjemme og slappe av. Det at han ikke får nok ro, kan gi slike situasjoner. Vi er blitt flinkere til å følge hans behov.*”

I de fleste situasjoner når han reagerte med å stikke av eller gikk og gjemte seg, var det viktig å la han få lang tid før man kunne prøve å få kontakt med ham. Foreldrene gav ham god tid, og det måtte alltid være han som måtte komme. Det var viktig at man ikke maste eller ble sint. Dagen etter kunne de forsøke å nøste opp i dette. Men de innrømmet at den delen kunne være vanskelig.

### Kontrollavhengig

Grunnen til svingningene mener nærpersionene skyldtes at eleven hadde problemer med å slippe kontrollen på skolen. Han dempet alle følelser og brukte ifølge nærpersionene mye energi på å skjerpe seg, slik at han ikke skulle skille seg ut. Dette syntes nærpersionene kunne være positivt, men også mindre heldig. Foreldrene syntes det var fint i den forstand at han innordnet seg bra på skolen, men så det negative ved at han tok seg veldig ut med å holde slik på kontrollen. Dette fikk som regel utslag i mer utagerende atferd på hjemmebane. Lærer sa at det var lett å bli lurt av dette og tenkte seg at eleven var bedre fungerende enn det som kom til uttrykk.

Utover det som var nevnt så ikke nærpersionene noe helt klart mønster i hvorfor svingningene oppsto. Lærer sa at etter hvert som han var blitt kjent med eleven, syntes han det var vanskelig å se noen tydelige tegn på at han hadde en dårlig dag. Eleven kunne noen ganger drømme seg litt bort. Dette mente lærer kunne være et ytre tegn på at alt ikke var like optimalt.

Foreldrene trodde ulike hendelser i løpet av dagen kunne forårsake at dagen ble vanskelig for eleven. De hadde merket seg at han kunne reagere hvis ting kom for brått og uventet på ham, særlig gjaldt dette hvis han ikke i tilstrekkelig grad var blitt

---

forberedt eller fått de pauser han hadde behov for. De så det på dager da han hadde konfrontasjoner med sine søsken.

Selv om eleven generelt tok liten sosial kontakt med andre barn, så foreldrene det som et tegn på en dårlig dag at han virket mer passiv og trengte mye tid for seg selv. Det var et tegn på at han hadde brukt mye energi på sosial samhandling tidligere på dagen.

Foreldrene nevnte at han kunne bære nag til andre og kunne være langsint på dårlige dager og i vanskelige perioder. Dette utspilte seg i situasjoner da han har vært uenig med sine søsken. Det kunne arte seg som at han stakk av og ville gjemme seg eller krøp langs gulvet. På skolen forekom ikke denne type atferd, ifølge det lærer hadde sett av ham.

De voksnes dagsform mente de ikke hadde så mye å si, ettersom han hørte og adlød, uansett. Lærer sa også at åpne og annerledes dager heller ikke syntes å innvirke på elevens fungering i særlig grad.

#### ”Triks”/metode med hensyn til kontrollavhengighet

Nærpersonene forstod at eleven brukte mye energi på å opptre kontrollert for å takle de mange sosiale krav i løpet av en skoledag. Metoden foreldrene brukte var å gi han tid ved datamaskinen som det første han gjorde etter skolen. De lot ham gå rett på rommet for å spille spill, og ikke spørre om hvordan han hadde hatt det på skolen. Dette mente de gjorde at han fikk avreagert, og det var greiere for ham å ta fatt på lekser og fritidssysler. Det hjalp ham å vite på forhånd at etter leksene kunne han gå på rommet sitt og hvile seg med data eller film. Dette gjorde ifølge foreldrene at han ble mer fleksibel. Å ikke ta ham for fort ut av ting, men la han bli forberedt, opplevde foreldrene som et nyttig triks.

#### Sosial kompetanse; problemer med sosiale koder

På tross av hans problemer følte foreldrene at han fungerte bra på sitt skoletrinn. Det gikk nokså greit sosialt, fordi så mange ønsket å være sammen med ham. Men

foreldrene trodde dette ble verre når han ble eldre, og spurte seg i hvor stor grad han ville ha mulighet til å få sosial kontakt med andre i framtiden. Nærpersonene var enige om at elevens manglende sosiale fungering var hans hovedutfordring.

Foreldrene sa at han var akseptert, og var med på én måte, men ikke fullt ut. Han ble stående på utsiden i sosiale situasjoner. På uteaktiviteter ble han stående mest på sidelinja, hvis det ikke var noen der som kunne hjelpe han inn i en aktivitet. Han hadde store problemer med å holde en dialog og delta sammen med andre i ulike sosiale situasjoner. Han likte best å sitte for seg selv med dataspill eller med en annen kamerat. Generelt fungerte han best innendørs, for da var det mer strukturert og forutsigbart enn ute. Foreldrene trodde han hadde blitt hjemme hvis ikke de tilrettela for ham. Foreldrene opplevde ikke at han hadde noen favorittvenn, men at han ble med der det var noen. Han likte best å være sammen med én av gangen for å spille dataspill. I dataspill trengte han ikke mye hjelp, det gikk greit fordi det ikke krevdes stor sosial kompetanse.

På skolen opplevde lærer at han valgte dem han ville være sammen med. Med det var ikke noe tydelig trekk her. Hvis det var en sosial aktivitet som var strukturert, kunne det gå greit. I speideren fungerte han godt, fordi der var det voksne som tilrettela. Dette mente nærpersonene var situasjonsbestemt, for i ustrukturert utelek måtte han ha hjelp.

#### ”Triks”/metode med hensyn til sosial kompetanse; problemer med sosiale koder

På skolen hadde eleven sosialpedagogiske-timer i en liten gruppe sammen med andre barn med spesielle behov. Eleven gav uttrykk for at han trivdes med det og hadde utbytte av den sosiale treningen. Skolen mente dette var et godt tiltak, men tiltaket var under revurdering fordi foreldrene ønsket timene organisert annerledes. Foreldrene ville at han skulle være i klassen så han ikke mistet fag. De visste at han gikk i sosialpedagogisk-gruppe og at han trivdes med dette. Samtidig så de ulempen med at han mistet en del faglig.



---

Problemer med å sette ord på sine følelser/problemer i forhold til uttrykksformer

Lærer hadde ikke ofte opplevd at eleven var trist, sint, lei seg, redd eller hadde vist tegn til tilfrustrasjon. Negative følelser så de ikke på skolen, sier han. Eleven syntes å undertrykke følelsene på skolen. Positive følelser derimot opplevde lærer kunne være lettere for ham å vise. Lærer sa at han tydelig kunne se at han prøvde å skjule at han var stolt når han fikk ros. Han ble generelt brydd i slike situasjoner. Selv om han på en måte var glad og stolt for noe, så var det viktig for han hele tiden å være kontrollert. Det var vanskelig for andre å forstå hvor krevende og utmattende det kunne være å holde på en slik fasade.

Foreldrene opplevde at han ikke viste glede i stor grad, men at han var mer på det jevne. Far sa: ”...*Han viser ikke spontan glede som andre på en adekvat måte.*” Selv om lærer i det store og hele opplevde eleven som svært kontrollert på skolen, hadde han opplevd at eleven kunne slippe litt på kontrollen når bare de to var sammen. Lærer sa at han hadde opplevd at han kunne le litt ukontrollert når bare de to var sammen, han slapp seg mer løs. Foreldrene opplevde at eleven hadde mye frustrasjon han ikke greide å forklare.

Mor sa: ”... *at det er vanskelig for oss å forstå disse følelsene, fordi de blir så forsterket. Vi vet heller ikke alltid hva som utløser det, men det ender ofte opp med at han, som nevnt, tar det ut på søsknene sine.*” Det som utløste slåsskampen, startet ofte med knuffing og terging. Det skulle som regel svært lite til for å utløse det. Den utløsende faktoren for slåsskampen tror foreldrene var at noe vanskelig har skjedd tidligere på dagen, noe han ikke klarte å uttrykke. De følte måten han taklet dette på med å ty til slåssing var svært negativt for ham, fordi det gav ham vonde opplevelser. Slåsskampene var som regel såpass kraftige at foreldrene må bryte inn, for å skille barna.

Foreldrene hadde opplevd at han kunne gråte, men tilføyde at det var på oppfordring i tilfeller de tok tak i ting og spurte og gravde om hva som hadde skjedd eller sa er du lei deg for noe. Nærpersonene følte det var vanskelig å vite hvilke vansker han hadde,

---

ettersom han ikke klarte å sette ord på dem. Far sier: ”*Jeg tror han har vanskeligheter med å erkjenne at han er annerledes.*” Han merket at lillebroren begynte å ta han igjen sosialt. Han likte ikke å tape mot lillebroren. Dette viste seg også i situasjoner hvor han følte seg urettferdig behandlet i forhold til søsken. Han reagerte kraftig på det som føltes urettferdig for han, spesielt hvis andre fikk lov til noe ikke han fikk lov til. De så problemene hans med å sette ord på sine følelser, dette gjorde at han kunne gi seg opp og bli ”høy”. Dette var også situasjoner som gjerne endte med slåssing, og foreldrene måtte gripe inn.

Eleven var informert om sin egen diagnose og skolens administrasjon visste det, men ikke medelevene. Han kunne snakke om dette hjemme med foreldrene og var på en måte åpen der. På skolen var han opptatt av at han ikke skulle skille seg ut fra mengden, og han ville ikke at medelever skulle vite det. Nærpersonene mente dette kunne være fordi det var en annen i klassen med samme diagnose, men som fungerte svært forskjellig fra eleven.

#### ”Triks”/metode med hensyn til problemer med å sette ord på sine følelser/problemer i forhold til uttrykksformer

Lærer fortalte at de hadde en form for fortrolig samtale, de to sammen. Han visste at lærer hadde taushetsplikt. Lærer brukte + - skjema for å sjekke om noe hadde vært vanskelig i løpet av dagen, og mente dette kunne gi grunnlag for bedre oppfølging og mer hjelp. Lærer syntes det var vanskelig å si hvordan eleven følte dette, og om han forstod hva dette gikk ut på

Foreldrene kjente ikke til at eleven hadde noen form for tilbud om fortrolig samtale. Hjemme snakket de med ham og prøvde å få ham til å uttrykke seg om det han følte og opplevde.

#### Evne til empati/kunne delta i lek og aktiviteter med andre på andres premisser

Eleven likte best å delta i lek og aktiviteter med andre i strukturerte former, hvor gjerne en voksen var tilstede. Han følte ikke at han måtte foreta seg noe selv om han

hadde stått i ro en tid. Han trengte hjelp til å bli dyttet i gang og hadde problemer med å sette seg inn i lekens eller aktivitetens innhold. Når det gjaldt empati, kom det kun fram at han hadde problemer med å styre seg overfor sine søsken og ble voldsom. Dette trodde foreldrene var en følge av mye opparbeidet frustrasjon, og det skjedde helst ved anledninger med mange sosiale krav.

”Triks”/metode med hensyn til evne til empati/kunne delta i lek og aktiviteter med andre på andres premisser

Dette med å forestille seg å delta i lek med andre var vanskelig for eleven. Han var bare med. Nærpersonene måtte tilrettelegge aktivitetene for ham og ”dytte” ham inn. Dette var en utfordring, men de prøvde å hjelpe eleven, slik at han ikke ble voldelig mot sine søsken når han var sliten og frustrert. De ville lære ham strategier for å samhandle med andre, ved å tilrettelegge for ulike aktiviteter med sosialt innhold. Lærer brukte sosialpedagogiske-timer til samtaler og sosiale historier.

Ta initiativ/kunne skaffe seg kontakter på egenhånd

Til tross for elevens manglende kompetanse i aktiviteter som krevde sosialt samspill med andre, hadde han en styrke som var til hans fordel. Lærer sa:

*”At han er jo en veldig populær elev fordi han er så stabil, og fordi de andre guttene i klassen gjerne vil ha han med på all slags aktiviteter, både når det gjelder fritidsaktiviteter og skoleaktiviteter. Han legger til at det er vanskelig å si hvor dype vennskap det er snakk om, ettersom det alltid er de andre elevene som tar initiativ og vil ha ham med. Det skjer aldri den andre veien, at han spør dem. ”*

Dette gjaldt både hjemme og på skolen. Som følge av hans problemer med sosial samhandling, var gruppeaktiviteter vanskelig for ham. Nærpersonene trodde ikke han bidro i særlig stor grad i gruppeaktiviteter. Han ble bare sittende der hvis han ikke ble tildelt helt konkrete oppgaver. Lærer sa at det å være en aktiv del av en gruppe, var problematisk. Han kunne likevel henge med på gruppeoppgaver som var litt konkurransepreget. Det er vanskelig for ham å ta valg og initiativ til samtale og dialog. Jo flere personer det var, desto mer på sidelinja ble han. Far sa det slik:

*”Han blir lett stående på utsiden, hvis han ikke har noen å spille badminton med. En annen ville tenkt at nei, nå har det gått for lang tid, nå må jeg foreta meg noe. Han kan bli sittende eller stående i lang tid.” Han mangler strategier på hvordan han skal gå andre i møte.”*

#### ”Triks”/metode med hensyn til å ta initiativ/kunne skaffe seg kontakter på egenhånd

Tiltaket var som nevnt ovenfor å tilrettelegge aktiviteter og arbeide med sosiale historier og samtaler i de sosialpedagogiske-timene. Dette for å lære strategier om hvordan nærme seg andre.

#### Problemer i forhold til selvstendighet

Nærpersonene beskrev eleven som lydhør overfor korrigeringer, og han gjorde stort sett som de sa. Likevel kunne det være vanskelig for ham å avslutte en aktivitet på kommando, spesielt hvis det gjaldt data eller noe annet han var ivrig og opptatt av. Her kunne han trenge flere påminnelser. Han glemte tid og sted og kunne sitte i det uendelige. Nærpersonen mente at dette ikke var noe stort problem for eleven, men det ble jobbet med.

Eleven mestret påkledning greit, men foreldrene sa at han generelt måtte bli påminnet og satt i sving. Ellers gjorde han det ikke. Mor sa: Han ba ikke om hjelp til å lukke glidelåsen på jakka, han ble bare gående med den oppe, selv om han frøs. Foreldrene syntes det var vanskelig å vite hvor mye hjelp han trengte fordi det alltid var noen der til å rettlede ham. Foreldrene beskrev han ikke som hjelpeavhengig fordi han ikke ba om hjelp når han trengte det. Mor sier:

*”Påkledning, bading og dusjing går da greit. Han må minnes på at han skal ta på deg jakka, ellers går han uten. Selv om han ikke trenger å bli påkledd lenger, er det langt igjen før han er helt selvstendig. Vi vet ikke hvordan han klarer seg alene fordi det alltid er noen der.”*

#### ”Triks”/metode med hensyn til problemer i forhold til selvstendighet

Metoden for påkledning: God struktur og tilrettelegging som gjorde ting forutsigbare. Foreldrene gav han en plan på hva han skulle gjøre og hva han skulle ha på seg.

Eleven ble beskrevet som svært lydhør for instruksjoner fra voksen. Han gjorde stort sett som de sa fordi han var redd for å skille seg ut fra mengden. Foreldrene nevnte en metode som hjalp han til lettere å avslutte en aktivitet på kommando. ”...*Om fem minutter (...) skal vi dra, kommer tilbake etter fem minutter, (...) hvis han sitter fortsatt (...) og spiller, sier vi, nå har 5 min gått, nå avslutter du, vi skal dra.*” Da gikk det greit. Foreldrene påpekte hvor viktig det var å ikke å avslutte aktiviteten brått. Hvis de slurvet med å la være å forberede eleven i tilstrekkelig grad, visste de at det ville bli problemer i bilen eller i selskapet.

#### Problemer i forhold til skolefag som følge av manglende arbeidsrutiner

Nærpersonene sa at hjem og skole stort sett hadde god kommunikasjon. De problemer som ble beskrevet ovenfor, innvirket på hans skolefaglige utvikling. Elevens problemer med å organisere seg på egenhånd gjorde at han ikke fikk med seg beskjeder fra lærer, og dermed glemte han å få med seg riktige bøker hjem slik at han fikk gjort lekser. Foreldrene fortalte at de skrev i meldeboken hver dag, men at dette ikke ble fulgt opp av skolen. Mor sier: ”...*Jeg planlegger hvilke bøker han skal ha med seg hjem hver dag. Vi krysser av på lekseplan, men han glemmer (...): Det er dette han må ha hjelp til og bli minnet på.*”

Foreldrene var uenige med skolen i hvordan sosialpedagogiske-timer og spesialpedagogiske-timer ble tilrettelagt for eleven.

Foreldrene snakket mye med skolen om uenighetene dem i mellom og følte de ble hørt til en viss grad. Skolen hadde allerede lagt timeplanen og fikk ikke endret på så mye. Foreldrene visste at eleven var skolefaglig flink, og hadde en målsetting om at eleven skulle følge med på skolearbeidet. Far ønsket at eleven skulle ligge over gjennomsnittet, men trengte hjelp til dette.

---

### ”Triks”/metode med hensyn til problemer i forhold til skolefag som følge av manglende arbeidsrutiner

Selv om foreldrene var uenige i enkelte ting skolen vektla, var de også fornøyde med at lærer i mye større grad hadde lært å kjenne elevens særtrekk. Foreldrene framhevet at skolen forstod at han trenger et dytt nå og da. Klassestyrer så ham og hjalp ham med de utfordringene han hadde. Det fungerte ikke optimalt, men man så en klar bedring. Lærer kunne ikke merke noen form for forskjell etter at de hadde innført dagsplan for eleven. Han framstod som den samme uansett.

Metode for hjelp i klasserom var: Konkrete oppgaver han utførte på egenhånd.

Problemet i forhold til friskriving: Her trengte eleven en del oppfølging fra lærer for å holde drivkraften oppe. Metode for å få gjort lekser; var at eleven måtte ha en voksen rundt seg slik at det ble driv i arbeidet. Dette gjaldt både på skolen og under leksene hjemme – fordi han stoppet opp hvis problemer oppstod.

Da lekser som nevnt kunne være tungt for eleven, ble data et nyttig hjelpemiddel for å få leksene unna. Arbeid med data fungerte som en belønning etter at leksene var gjort. Lærer mente at ros og belønning generelt var gunstig overfor eleven spesielt når han fikk ros så hele klassen hørte det. Dette var lærer veldig bevisst på var viktig.

Han kunne noen ganger drømme seg litt bort og en sjelden gang virke utilpass. Lærer var her nøye med å gå bort til ham og sjekke hvor han var i arbeidet. Når han skulle arbeide på egenhånd, så var det jo det at han kanskje måtte puffes litt i gang. Hvis han først hadde kommet igang med en aktivitet og hadde oppfattet og forstått oppgaven så gjorde han den helt selvdrevent.

### Problemer med å velge

Lærer sa at det å gi uttrykk for hva han følte og hva han mente, det vil si å ha egne meninger om ting, var vanskelig for ham. I situasjoner han fikk tilbud om å velge, så hadde han store problemer med å bestemme seg.

---

### ”Triks”/metode med hensyn til problemer med å velge

Dele opp i mindre biter slik at det blir mindre alternativer å velge fra.

### Manglende selvtillit

Som beskrevet begynte eleven å merke at lillebroren begynte å ta han igjen på det sosiale plan. Dette opplevde foreldrene var sårt for ham og virket inn på selvtilliten.

### ”Triks”/metode med hensyn til manglende selvtillit

Lærer vektla å gi ros til eleven foran klassen. Eleven kunne virke brydd, men lærer visste at han tok rosen til seg og ble stolt. Hjemmet vektla god tilrettelegging og planlegging av dagen. På slike dager opplevde de at han mestret flere ting og var fornøyd.

#### *4.4.4 Spørreskjema til kontaktlærer*

### **Spørreskjema til kontaktlærer**

Eleven hadde totalt 26 undervisningstimer som var det samme som resten av klassen. Han hadde 10 t-timer med assistent i klassen, men ingen timer med spesialpedagog. Hver torsdag hadde eleven i 5 timer sosialpedagogisk gruppeundervisning. Kontaktlærer var sammen med eleven. I tillegg hadde kontaktlærer 4 timer én-til-én undervisning i klassen med eleven og to timer én-til-én undervisning bare de to. Disse timene var lagt opp slik at de kunne ha fortrolig samtale. Eleven hadde ikke noen form for ekstra oppfølging i friminutt, men inspektør var informert. Det var utarbeidet habilitetsplan som skolen hadde vært med på å utarbeide. På skolen hadde eleven dagsplan nedskrevet på eget ark liggende på pulten. Som kommunikasjon mellom hjem og skole ble det skrevet i kontaktbok, dette opplevde skolen fungerte bra. Ingen fag var fjernet, men eleven hadde mindre engelsk, samfunnsfag og musikk. Data var et prioritert fag og ble spesielt vektlagt.

**Dette var dokumentert i elevens IOP over organisering av det faktiske tilbud:**

Ene - undervisning, Jobber med +/- skjema, sosiale historier.

Plassering fremst i klasserommet. Jobber i klassen, mindre grupper og alene med lærer ut i fra hvilke mål vi fokuserer på.

Endring i forhold til klassens årsplan: Eleven følger klassens årsplan og lekse plan.

Eleven har egen individuell dagsplan på egne pult for å oppnå større grad av struktur og forutsigbarhet. Denne gjennomgås muntlig individuelt eller felles i klassen.



#### 4.4.5 Sammenligning av intervjudata og dokument(IOP se vedlegg 8).

Nærpersoninformasjon	IOP		Spørreskjema
Væremåte	Tatt hensyn til i IOP	Metode knytte til væremåten	Tatt hensyn til i forhold til organisering av skoletilbudet
Varierende fungering	Nei	Nei	Ja, men uklart.
Kontrollavhengig	Ja	Nei	Ja, men uklart.
Sosial kompetanse; problemer med de sosiale koder.	Ja	Ja	
Problemer med å sette ord på sine følelser/problemer i forhold til uttrykksformer	Ja	Ja, men uklart.	
Evne til empati/ kunne delta i lek og aktiviteter på andres premisser.	Ja	Ja, men uklart.	
Ta initiativ/kunne skaffe seg kontakter på egenhånd.		Ja, men uklart.	
Manglende selvstendighet	Ja	Ja, men uklart	Ja
Problemer med fag/manglende arbeidsrutiner	Ja, men uklart.	Ja.	Ja
Problemer med valg	Nei.	Nei	
Manglende selvtillit	Ja.	Ja	Uklart

## 5. Kapittel – oppsummering og drøfting

Den overordnede målsetting i arbeidet med denne oppgaven var å se på i hvilken grad nærpersoinformasjon brukes i skoletilbudet til barn med Asperger-syndrom. Det vil si i hvilken grad skolen på den ene side ivaretar det individuelle hos barnet når det skal tilrettelegges for et spesialpedagogisk tilbud, og på den annen side, i hvilken grad informasjonen fra foreldrene blir tatt i betraktning i denne prosessen. I dette kapitlet vil jeg vurdere de funnene i undersøkelsen som jeg anser som mest relevante, og se på dem i tilknytning til problemstilling og teori.

Ut fra funnene i undersøkelsen mener jeg at bruk av nærpersoinformasjon, som grunnlag for skoletilbud til barn med Asperger-syndrom, kan hjelpe en til å finne egnede tiltak for disse elevene. Som det framgår av det jeg fant i de tre casene, synes nærpersoinformasjon å være et godt kartleggingsverktøy som grunnlag for videre tiltak.

Imidlertid viser resultatene i denne undersøkelsen at nærpersoinformasjon i liten grad blir tatt hensyn til i utarbeidelse av IOP. I det legger jeg at sentrale vansker som nærpersoinformasjonen beskrev, ikke ble vektlagt ved målvalg og metodebeskrivelse. De særegne forhold som IOP tar hensyn til, er i liten grad fulgt opp gjennom konkretisering i IOP. Det samme gjelder organisering av undervisningen, som etter min vurdering er for generelt formulert.

Når det gjelder IOP som verktøy, viste analysen at nærpersoinformasjon fra foreldre og lærer stort sett samsvarer med hensyn til elevens vansker. Analysen viser også at foreldre og lærer i disse tre casene stort sett var enige om elevenes væremåte og hvilke utfordringer de møter i hverdagen. De er også i stor grad enige i hvilke tiltak som må til for å nå målene, selv om de naturlig nok bruker litt forskjellige ”triks”/metoder og gjør ting på ulike måter. Sammenligning av intervjudata og dokumentdata viser at væremåtebeskrivelser av elevene samsvarer i større grad, men at metodebeskrivelsen av hva de gjør, er mangelfull eller helt fraværende. Det de sier

de gjør er ikke dokumentert i IOP. Det samme gjelder for organisering og rammeforhold av det faktiske skoletilbudet.

Temaene som framkom i analysen var stort sett typiske for Asperger-syndrom i alle tre casene, selv om det var variasjoner innenfor temaene. Ved å intervju foreldre og lærer har jeg sett dette i et økologisk perspektiv, dvs. at informasjonen ble hentet fra både hjemmemiljø og skolemiljø.

Når det gjelder teorier om autisme og Asperger-syndrom (kap. 2), samsvarte det som kom fram i undersøkelsen med teorien om svikt i evnen til å mentalisere ("teori-om-sinnet"), og denne teorien har relevans i alle tre tilfellene. Som nevnt i kap. 2, er det å ha en "teori-om-sinnet" å kunne tolke andre menneskers tanker, følelser, opplevelser, hensikter og oppfatninger, for på den måten å kunne forutsi deres atferd (Baron-Cohen, 1995; Kaland, 2003). De tre deltakerne i denne undersøkelsen hadde vansker med å forestille seg hvordan andre tenker og føler. Dessuten hadde de liten evne til å forstå at andre mennesker kan føle smerte hvis de blir slått. Spesielt case 1 hadde liten evne til innlevelse i andres sinn.

Når det gjelder metode, ble det derfor jobbet med blant annet sosiale historier, prosjekter som "Jeg er spesiell" – for å trene på evnen til innlevelse og selvinnsett (Disse tiltak var imidlertid ikke konkretisert i IOP). Etter min mening er ikke mer nærpersonekunnskap om Asperger-syndrom tilstrekkelig, for man bør i tillegg til denne type informasjon ha kunnskap om de kognitive særtrekkene ved autisme og Asperger-syndrom.

Nærpersoneinformasjonen viste at de tre elevene med Asperger-syndrom hadde en del ulikheter som personer, til tross for den samme diagnosen. Dette er i tråd med Wings (1996) teori om ulike personlighetstyper *innenfor* autismespekteret ("den fjerne", "den passive", "den aktive, men merkelige", "den overformelle, stive"-gruppen, se kap. 2). Eleven i case 1 var, noe forenklet, den som minnet mest om den aktive, men sære typen. Han hadde klare tendenser til ADHD, og han hadde lett for å gire seg opp, noe som lett kan tolkes som hyperaktivitet i tillegg til Asperger-syndrom. De to

andre, case 2 og case 3, kunne minne mer om den stive, overformelle typen, blant annet fordi de trengte en strukturert dagsplan for at de skulle fungere i skolehverdagen og fritiden.

En IOP er et offentlig dokument som utarbeides i samråd med Opplæringsloven. Da barn med Asperger-syndrom er en heterogen gruppe med forskjellig behov for tilrettelegging av skoletilbudet sitt, bør oppleggene tilpasses i samsvar med individuelle behov. Tilretteleggingen som blir foretatt må også antas i stor grad å virke inn på elevens læringsutbytte. Som nevnt i kapittel 2, skiller opplæringslovens § 1-2 (denne loven ivaretar alle elevene i den norske skole) mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Formålet er å tilpasse opplæringen til elevenes evner og forutsetninger. Elever med diagnosen Asperger-syndrom vil ha betydelig behov for spesiell tilrettelegging for å få et tilfredsstillende læringsutbytte, og her kommer behovet for spesialundervisning inn i bildet (sml. Opplæringsloven § 5-1 ” Rett til spesialundervisning”, 1998). Det vil med andre ord si at elever med Asperger-syndrom har rett på en individuell opplæringsplan.

Undersøkelsen viste hvor viktig det som nærpersionene uttalte var for å kunne skreddersy en IOP. Da elevene, som hadde samme diagnose, dvs. Asperger-syndrom, var ulike i sin væremåte og hadde ulik styrke innenfor temaene, fordrer det etter mitt skjønn innsikt i deres kognitive stil og særtrekk, slik de er beskrevet i de offisielle diagnosekriteriene (sml. Teorier om autisme og Aspergers syndrom, kap.2 og ICD-10; WHO, 1993). Utover dette bør man ha mer spesifikk kunnskap om barnet, både gjennom det man kan lese seg til i forskningslitteraturen, og gjennom det en innhenter fra nærpersionene.

Som nevnt i kapittel 1, er Asperger-syndromet klassifisert under kategorien gjennomgripende utviklingsforstyrrelser ("Pervasive Developmental Disorders", PDD), med problemer i sosialt samspill, kommunikasjon og et mønster av repetitive, stereotype aktiviteter et felles trekk hos alle innenfor PDD. I denne undersøkelsen kom det fram at temaene over elevenes vansker overlapper og kan være vanskelige å

se uavhengig av hverandre. Noen karakteristiske trekk viser seg mer tydelig hos noen, men uansett uttrykk krever det en spesiell tilrettelegging.

Det kom fram at elevene kunne være ”eksperter” på å skjule sine vansker i frykt for å skille seg ut, og at de brukte veldig mye av sin energi på dette. Dette innebærer for det første at vanskene deres kan bli undervurdert, særlig av lærerne. Det andre er at de på en eller annen måte trenger å få utløp for den frustrasjonen de bærer på. Dette kom til uttrykk i undersøkelsen; særlig hos case 3 var dette påfallende. Ofte da han kom hjem etter skoledagen, tok han ut frustrasjonen på søsknene sine, jevnaldrende og foreldre. Det som sannsynligvis skjedde her, var at han tok ut alle krefter på å takle de mange sosiale kravene i løpet av skoledagen, for så å få utløp for sin frustrasjon etter skoletid (Attwood, 1998). Hjemmet hadde klare prosedyrer på at denne gutten fikk slippe å være sosial når han kom hjem fra skolen; han kunne få gå rett på rommet og spille data. Dette problemet burde vært tatt med i IOP-en, og det burde ha stått i dagsplanen hans. Martinsen m.fl. (2005) sier at pauser og frikvarter ofte kan oppleves som problematisk for elever med Asperger-syndrom. Fravær av struktur kan være årsaken til at slike situasjoner oppleves som vanskelige. Elever med Asperger-syndrom kan oppleve lek og aktiviteter som totalt uinteressant og uforstående. De faller gjerne utenfor det uorganiserte sosiale samværet og blir ofte utsatt for terging og mobbing. Det er viktig å legge tilrette med planer som imøtekommer elevens behov. Det må være en voksen som styrer og veileder aktiviteten og som styrer unna de mest ubehaglige situasjoner for eleven.

Med hensyn til case 1, var det mest enighet blant nærpersionen om elevens væremåte. Han fungerte variabelt, både på skolen og på hjemmebane, men nærpersionene mente det var vanskelig å se noe typisk mønster for atferden hans. Som nevnt måtte planen ifølge læreren være såpass fleksibel at den kunne gi rom for endringer uten at det gav negative utslag. For eksempel burde man ikke si at ”I dag skal vi slutte kl. 12”, fordi det da ble vanskelig for såpass rigide elever, hvis man sluttet klokken 11.30 en dag. Bedre var det å si at ”Vi slutter i slutten av perioden”, eller ”Mot slutten av økta”. Hvis man måtte justere for mye, kunne det gå inflasjon i det, og da kunne de miste et

nyttig verktøy. Dette forteller oss noe om det særegne ved Aspergersyndromet, med den mentale rigiditeten som ofte er endel av dette syndromet (sml. kap. 2, hypotesen om eksekutive dysfunksjoner). Ifølge denne hypotesen fungerer personer med Asperger- syndrom lite fleksibelt når det gjelder tenkning, strategisk planlegging og impulskontroll, selv om denne rigiditeten varierer fra individ til individ (McEvoy m.fl., 1993). Disse problemene viste seg også i situasjoner der elevene i denne undersøkelsen ble satt til å foreta valg; i slike situasjoner hadde det en tendens til å gå i stå for dem. En måte å løse dette på var å veilede, samt å dele oppgaven slik at den ble mer overkommelig. Dette kunne vært satt opp som mål og metode valg i elevens IOP.

Når det gjelder case nr 2, ble eleven beskrevet som svært medgjørilig og flink til å innordne seg klassens regler. Nærpersonene så imidlertid at dette begynte å bli et problem; ulempen med det var at eleven kunne bli for regelstyrt og dermed miste mye av det sosiale samspill som naturlig oppstår i løpet av en dag sammen med jevnaldrende. Derfor bør den individuelle opplæringsplanen, i tillegg til målsettinger om utvikling av faglig kunnskap og ferdigheter, inneholde noe om selvstendige ferdigheter, selvstendig anvendelse av kunnskap og utvikling av selvstendige arbeidsvaner (Martinsen m.fl., 2005). Elever med Asperger-syndrom trenger, i varierende grad, støtte, oppfølging, tilrettlegging, struktur og hjelpemidler for å mestre de ulike utfordringene som skoledagen innebærer. Men utover det, som man så i case nr 2, var det viktig å tilpasse mengden av hjelp og gradvis trappe ned hjelp når det ikke lenger var behov for den. For å løse litt på den mentale rigiditeten, bør man få i stand prosedyrer som gjør at elever med Asperger-syndrom kan lære mer fleksible måter å løse oppgaver på. Noen aktuelle ferdigheter kan være å ”skrive om” eller ”oversette” vanskelige oppgaver til ”prosedyrer”, dvs. å komme rundt de problemer som stiller krav til vurdering og skjønn eller sosial forståelse. Særlig på høyere klassetrinn innebærer en god stil at eleven viser sin evne til å vurdere og ta stilling til et komplekst saksområde (Martinsen m.fl., 2005). Stilskrivning på høyere klassetrinn krever altså en type ferdigheter som er spesielt vanskelige for elever med

Asperger-syndrom. I denne undersøkelsen kom det frem at dette ikke var satt opp som mål og metode.

Et felles trekk for en del med Aspergers-syndrom er at de vil prøve å *kontrollere* sosiale situasjoner, for ikke å skille seg ut. Behovet for kontroll berører deres fungering, både på skolen og privat. Nærpersonene beskrev disse temaene som problematiske for elevene, men de ytret seg som nevnt noe forskjellig om dette. De beskrev elevene som flinke på en del områder. Det at de ikke får brukt sine sterke sider og ferdigheter, er et dilemma og en utfordring. Etter mitt skjønn ligger nøkkelen til at de får brukt sine evner i at de får utviklet bedre sosial kompetanse. Det er også sannsynligvis mer spesifikke vansker som hindrer dem i å få brukt sitt potensiale.

På dager da opplegg var dårlig tilrettelagt og elevene ikke hadde kontroll over situasjonen, kunne det oppstå kritiske situasjoner. Dette viser hvor viktig strukturerte opplegg er for disse elevene. Da en av elevene (case 1) skulle ta sykkelprøven og måtte stå i kø over tid for å vente på sin tur, opparbeidet han seg så mye angst at han til slutt hadde begynt å gråte, noe som fikk følger for resten av dagen. Det vi ser er eksempel på at eleven ikke fikk sette premissene selv, og hos mange med Asperger-syndrom kan det skape store vansker. Kontrollavhengighet var ikke beskrevet i elevens IOP, noe som burde ha vært stått og blitt tatt hensyn til i målvalg og metode.

Av nærpersoninformasjon i skoletilbudet til barn med Asperger-syndrom, gikk det fram at elevene hadde et genuint ønske om å være sosiale, men som følge av sin manglende sosiale fungering og problemer med de sosiale koder fikk de ikke dette til. Dette er et vanlig trekk ved Asperger-syndromet (Attwood, 1998). På hver sin måte hadde de også problemer med å få venner. Det er et stort problem for dem hvordan de skal gå fram for å skaffe seg venner (Gutsrein, 2003). Som det framkom, trenger de hjelp til å etablere sosiale kontakter, både på skolen og i fritiden. Men hvordan kan dette gjøres? Ifølge Attwood (1998) har de størst sjanser til å skaffe seg venner blant barn og ungdom som har lignende samspillproblemer som dem selv.

I denne undersøkelsen kom det fram at et av de tre barna (case 3) med Asperger-syndrom var populær som kamerat, men han tok selv aldri initiativ til sosial kontakt. Her skal det nevnes at vi ikke kan være sikre på hvor dypt dette vennskapet stakk; kunne det være at han hadde mange fine spill hjemme, og at dette fristet noen av de andre elevene på skolen til vennskap med ham? Det som også kunne bidra til hans popularitet blant medelever, var at han var relativt stabil. Dessuten gikk det fram at han tok ut all sin frustrasjon hjemme, og denne type atferd var fraværende på skolen. Problemet hans med å skaffe seg venner, lå også i det faktum at han var lite delaktig i samspill selv; han måtte tildeles en rolle. For de to andre med Asperger-syndrom (case 1 og case 2) var det et problem at de ikke alltid hadde noen å være sammen med, og at det lett oppstod konflikter i samspill med andre. Dette hadde trolig sammenheng med at de ikke forsto den sosiale konteksten, de sosiale koder, og at de ikke var fleksible nok til ”å passe inn” når de ikke selv fikk sette premissene for aktiviteter. Et annet forhold var at jevnaldrende vokste fra dem, og interessefeltene samstemte ikke lenger. Frustrasjonen som dette gav, førte til at de kunne ty til vold overfor yngre elever. Denne væremåten var tatt hensyn til som målvalg i alle tre IOP-er.

Alle de tre elevene blir beskrevet som svært flinke på data, og de overgikk de andre elevene i klassen. Slik sett kan datakunnskap bli en positiv aktivitet hvor disse elevene kan hevde seg, noe som kan ha en gunstig effekt på selvbildet deres. På dette området fikk de anledning til å være ressurspersoner. Dette mener jeg lærer oss noe om hvordan en kan trekke veksler på deres sterke sider, og at en bør være meget bevisst på dette aspektet når man utformer en IOP.

Selv om nærpersionene var glade for denne kompetansen, uttrykte de bekymring for hvordan dette ville bli i framtiden, fordi datakunnskap ikke er noen utpreget sosial aktivitet. Denne bekymringen kan være reell nok, men innenfor dataverdenen får man også muligheter til å treffe likesinnede. Disse kunnskapene bør oppmuntres og forsterkes, for de kan gi muligheter for en framtidig jobb, uten for mange sosiale



krav, som personer med Asperger-syndrom ifølge diagnostiske kriterier mestrer mindre godt.

Et annet problem var at elevene hadde problemer med å forklare hva som var vanskelig, fordi de i liten grad kunne uttrykke sine følelser. Her er vi ved et annet kjennetegn, nemlig at de ikke har så lett for å lese andres tanker og følelser, og at de selv er relativt uttrykkløse og vanskelige å lese også for andre (sml. diagnostiske kriterier og "teori-om-sinnet"-teorien) (Baron-Cohen, 1995; Baron-Cohen m.fl., 2001). De kan derfor lett bli misforstått, og dette kom til uttrykk hos alle de tre med Asperger-syndrom, som viste seg i lek og samspill med andre; de klarte bare i liten grad å tilpasse seg andre på andres premisser. Som følge av den svake sosiale forståelsen deres kunne det oppstå konflikter, eller de ble lett stående utenfor, og deltok bare på sine egne betingelser. Fordi de manglet de sosiale ferdighetene og evnen til å ta initiativ, greide de sjelden å skaffe seg kontakter på egenhånd. Selv om de fungerte noe forskjellig sosialt, kunne det generelt være vanskelig for dem å vente på tur i stressende situasjoner, og dette kunne sette dem ut av spill for en lang stund.

Det var altså vanskelig for alle tre elevene å skaffe seg kontakter på egenhånd, og å vente på tur i stressende situasjoner der de skulle prestere noe. Særlig den ene eleven (case 2) var uselvstendig og hjelpeavhengig og måtte følges opp og minnes på det han skulle gjøre til en hver tid. Dette er nok et særtrekk som gjelder for de aller fleste med Asperger-syndrom, selv om graden av hjelpeavhengighet varierer innenfor syndromet. Det spesielle er at de ikke ber om hjelp, og her er vi på mange måter ved kjernen av dette syndromet: De synes ikke å skjønne at språket er et kommunikativt verktøy som de kan bruke, og kanskje har de ikke den nødvendige "drive" eller motivasjon til å kommunisere med andre (Happé, 1993).

Når det gjelder den ene eleven (case 2), kunne han, forutsatt at han ble fulgt opp, mestre og prestere godt. Men manglende evne til selvstendighet, trolig også motivasjon og manglende evne til å organisere seg selv, gjorde at skolearbeidet ble vanskelig. Hjelpen som ble gitt, var blant annet sosiale historier og hjelp til å komme i gang med sosiale aktiviteter og tilegne seg strategier for hvordan de kunne møte andre. Men det

forutsatte at en voksen også måtte være til stede som ”stilas”, som en støtte, slik det fremstilles hos Vygotski (Bråten, 1998).

Som det går fram av de tre case-beskrivelsene, hadde alle tre elevene generelt problemer med å komme igang med oppgaver. Som nevnt syntes manglende arbeidsrutiner å spille en viktig rolle. Man kunne likevel se tendenser til at de noen ganger ba om hjelp fra de av voksne som de var trygge på, men vanligvis blir de lett bare sittende der uten å be om hjelp. På spørsmål fra læreren kunne de ikke svare på hva som var problemet, men måtte dyttes i gang og følges opp av lærer eller assistent.

Selv om det er typisk for personer med Asperger-syndrom at de ikke greier å kommunisere at de trenger hjelp (Gillberg, 1998), kom det ikke fram under intervjuene mine noe som tydet på at disse elevene hadde noen form for spesifikke lærevansker. Mer nærliggende synes det å være utenforliggende hendelser og situasjoner som gjorde at de ikke alltid fikk vist hva de kunne prestere faglig. Her er det rimelig å tenke seg at deres svekkede evne til å generalisere fra én situasjon til en annen (sml. eksekutive dysfunksjoner) kan være hovedårsaken (Ozonoff & Miller, 1995).

Et av hovedmålene i case 1 var at elevene skulle kunne de 4 regneartene. Ut fra det som beskrives som elevens hovedvanske, kunne det kanskje ha vært gjort andre prioriteringer, for det er ikke sikkert at det var matematikken som sådan som var problemet. Martinsen m.fl. (2005) hevder at utviklingen av matematiske ferdigheter forløper annerledes enn faget norsk. De mener at det ikke er uvanlig at elever med Asperger-syndrom faller ut tidlig i opplæringen. Dette kan ha sammenheng med at man bruker tekststykker i undervisningen, og her vil mange med Asperger-syndrom falle ut på grunn av svak evne til å forstå teksten – selvsagt avhengig av hvor god opplæringen er. Hvis undervisningen tilrettelegges med en egnet didaktisk metode som passer elever med Asperger-syndrom, kan dette faget i mange tilfeller være det de mestrer best. De har generelt like god hukommelse som andre, og dette gjelder særlig fotografisk minne.

I casebeskrivelsene kommer det fram at nærpersionene beskriver en av elevene (case 1) som svært flink i skriftlig norsk rent grammatikalsk, men at det også her var problemer som gjorde at han ikke fikk vist hva han var god for. Som vanlig ved Asperger-syndrom, likte han å skrive fakta bedre enn fristil; fakta er mer overkommelig med en klar begynnelse og klar slutt, og er ikke så utflytende som friskriving. Som nevnt ble denne eleven beskrevet som perfeksjonist, og det vanskeliggjorde skolehverdagen hans. Nærpersionene følte at eleven hadde lavere terskel for hvor mye han kan kunne klare i forhold til andre barn. Han brukte mye energi, og når han ble frustrert og sliten, opplevde nærpersionene at han søkte til sine egne verdener - til tabeller, togbaner og ting han har opplevd på tivoli osv.

Det viste seg også at gruppearbeid var vanskelig for denne eleven, og dette må antas å ha sammenheng med den sosiale svikten som er så karakteristisk for personer med Asperger-syndrom (sml. kap. 2). Som de øvrige to elevene med Asperger-syndrom, slet denne eleven i fag der det krevdes sosial samhandling og mange regler å forholde seg til på én gang. Derfor kunne gymnastikktimer være vanskelig for ham, men også motoriske problemer, som mange med Asperger-syndrom sliter med, kunne spille inn. Alle hadde, i forskjellig grad, problemer med å ta imot ball og forholde seg til regler i ballspill.

Strategier som kan fungere når det gjelder skolefag, er å være tydelig på hva eleven skal gjøre, dessuten å gi nok informasjon og legge til rette for at disse elevene kan føle seg mest mulig trygge. Det å ha strategier for hva eleven skal gjøre er viktigere enn å fortelle hva han ikke skal gjøre. For å unngå å gi ham oppmerksomhet når han forsøker å tøyne grenser, kan en heller henvise til planen eller skifte fokus.

Nærpersionene framhevet også at det var nødvendig å være konsekvent og forsøke å holde de samme rammene hele tiden. Det som her er nevnt om arbeidsrutiner, var i liten grad tatt med i IOP-en.

Nærpersionene var som nevnt opptatt av at elevene skulle oppleve mestring i flest mulige situasjoner. Deres mange sterke sider skulle komme fram, og samtlige lærere var bevisste på å rose elevene framfor klassene. Nærpersionene var også enige om at i

de tilfeller de følte de hadde lyktes med gode forberedelser og organisering, førte dette til at elevene fikk det bedre på skolen, og dette syntes å virke positivt på selvtilliten deres. En erfaring som både lærere og foreldre er vitne til, er at elever med Asperger-syndrom opplever mange nederlag i hverdagen sin. Derfor er en tilrettelegging av skoletilbudet så viktig.

Det som var felles for de tre casene, var at de var flinke på flere områder, og særlig i en del skolefag, som f.eks. rettskrivning og matematikk. På intelligenstester skårer de jevnt over bedre på verbaldelen enn handledelen (Wing, 1998). Spesielle interessefelt er som nevnt vanlig hos personer med Asperger-syndrom (sml. de diagnostiske kriterier). Karakteristisk for dem er at de på områder som interesserer dem greier seg godt. Mange er flinke på data, og dette er interessant i den forstand at dette faget gir en viss status å være god på. Dette skulle gi muligheter for at de kan hevde seg overfor de andre elevene i klassen, som de dataeksperter de er. Det at de, slik lærer sa det, blir kontaktet av de andre elevene i klassen som ikke er så flink med digitale verktøy, vil kunne ha en positiv innvirkning på selvbildet deres. Selvbildet deres er jo ofte dårlig som følge av at de kommer til kort på så mange andre områder i dagliglivet. Det er derfor viktig at skolen har et langsiktig perspektiv på opplegget deres, slik at man kan se for seg at disse elevene senere skal kunne fungere i studie- og arbeidsliv som passer for dem, og der de får brukt sine ressurser optimalt.

Nettopp disse ferdighetene og interessene er det viktig at skolen tar på alvor og lar komme til uttrykk, selv om de må kanaliseres. Det vil si at disse interessene ikke må få ta overhånd i skolen, men at elevene kan nyttiggjøre seg dem og lære ting på skolen. Spesialinteressene er også viktige motivasjonsfaktorer (Attwood, 1998); det kan gjøres avtaler for eksempel om at dersom eleven nå arbeider med faget, får han utfolde seg med spesialinteressen sin når han har gjort ferdig en oppgave.

### *IOP som redskap*

I denne undersøkelsen har jeg sett på tre ulike IOP-er som er utformet forskjellig. Planene er satt opp som målvalg og delmål, som anbefalt i teorien (sml.kap 2). Men i

liten grad metodebeskrivelser som sier noe om hvordan ting blir gjort. Etter mitt skjønn er det en betydelig svakhet at metodedelen mangler tilstrekkelig informasjon for at den skal gi mening til den som ikke kjenner eleven godt.

I en av IOP-ene, er det tatt med informasjon om hvor undervisningen skal foregå, i en annen samsvarte de fleste mål og delmål med hva nærpersionene sa, men det var ikke gitt mer enn to metodebeskrivelser, og disse var ikke konkretiserte. I

Veiledningshefte (2000) står det at detaljerte arbeidsplaner skal foreligge i tillegg til IOP, men slike planer har jeg ikke sett på i denne undersøkelsen. Jeg har derfor ingen mulighet til å si noe om de ville ha gitt mer informasjon. Dette sier meg at det ville være vanskelig for en totalt ukjent å steppe inn og arbeide med elevene uten noe mer informasjon. De som arbeider med eleven, har mest sannsynlig utarbeidet dokumentet og kjenner eleven godt, og IOP-en fungerer for dem som et verktøy i arbeidet med eleven.

Når det gjelder organisering av tilbudet, var det bare skolen som svarte på spørreskjemaet om organisering av elevenes skoletilbud. Selv om skoletilbudet må sies å være velorganisert ut fra det de sier de gjør, er det lite informasjon som er dokumentert i elevenes IOP. Informasjon som at enkelte fag er tatt vekk over en periode, og at elevene har spesielt tilrettelagte gymnastikktimer, hadde vært nyttig å vite. Oversikt over t-timer og generelle timetall og hvordan de er organisert burde også ha stått, og det samme gjelder antall ene-timer sammenlignet med timer i klassen. To av IOP-ene dokumenterer at elevene har dagsplanssystem i form av målvalg og organisering, men det foreligger ingen klar beskrivelse av hvordan den skal brukes, eller hva som er målet med den. Hvordan opplegget er organisert, har ifølge Nordahl og Overland (1992) stor innvirkning på utbyttet av læringen.

Inntrykket jeg sitter igjen med, er at nærpersionene har mye kunnskap om den enkelte elevens behov og gjør svært mye bra, selv om det ikke er beskrevet i IOP-en. Mye av det de gjør er tilpasset den enkelte elevs individuelle behov – og metoder de har lært gjennom kjennskap til eleven og gjennom mangeårig samarbeid med fagekspertise. I de situasjoner der flere lærere er tilsluttet en klasse eller nye lærere kommer til, vil en

mangelfull beskrivelse av de faktiske tiltak den enkelte elev trenger for å nå sine mål, skape mye unødig frustrasjon og innvirke på elevens helhetlige fungering. Dette vil ta mye verdifull undervisningstid, og de individuelle behovene vil dermed ikke bli ivare tatt.

I denne undersøkelsen er det ikke blitt foretatt observasjon av elevene. Som forslag til videre forskning kunne det være interessant å se på i hvilken grad det individuelle ved barnet blir tatt hensyn til i det faktiske skoletilbudet – for eksempel gjennom observasjon i elevens skolehverdag.

## Kildeliste

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 4. rev. utg. Washington, DC: Athor.

Attwood, T. (1998). *Asperger's syndrom. A guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness. An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge: The MIT Press.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition* 21, 37-46.

Baron-Cohen, S., Wheelright, S., Hill, J. Raste Y. & Plumb, I (2001). The 'Reading the mind in the Eyes' Test Revised Version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or High-Functioning Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42, 241-251.

Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University press.

Chin, H. Y. & Bernard-Opitz V. (2000) Teaching Conversational Skills to Children with Autism: Effect on the Development of a Theory of Mind, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 569-583.

Bråten, I. (1998): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Ehlers, S. & Gillberg, C. (1993). *The epidemiology of Asperger Syndrome*. A total population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 34, 1327-1350.

- Frith, U. (1992). *Autisme. En gådes afklaring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gillberg, C. (1998). *Barn, ungdom og voksne med Asperger syndrom*. Normale, geniale, nerder? Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gillberg, I. C. & C. Gillberg (1989). Asperger syndrome - some epidemiological considerations: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 30, 631-638.
- Gray, C. & Garard, J. D. (1993). Social stories: Improving reponses of students with autism with accurate social information. *Focus on Social Behavior* 8, 1-10.
- Gutstein, S. E. (2003). Can my baby learn to dance? Exploring the friendships of Asperger teens. I L. H. Willey (Ed.), *Asperger syndrome in Adolescence. Living with the Ups and Downs and Things in Between*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Gutstein, S. E., & Whitney, T. (2002). Asperger syndrome and the development of social competence. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 17, 161-171.
- Hammersly, M. & Atkinson, P. (1987). *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendahl Forlag.
- Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 24, 129-154.
- Happe, F. (1993). Kommunikative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition* 48, 101-119.
- Happé, F. (1999). Autism: Cognitve deficit or cognitive style? *Trends in Cognitive Sciences* 3, 216-222.



- Harris, P. (1993). Pretending and planning. I S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. J. Cohen. (Eds.), *Understanding other Minds - Perspectives from Autism*. Oxford: Oxford University Press.
- Helgeland, G. (2001). *Opplæringslova. Kommentarutgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Howlin, P. & Moore, A. (1997). Diagnosis in autism: a survey of over 1200 patients. *Autism: The International Journal of Research and Practice* 1, 125-162.
- Kaland, N. (2003). Asperger syndrom. "Historier fra hverdagslivet". *En mentaliseringstest for personer med Asperger syndrom eller høytfungerende autisme*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kaland, N, Møller-Nielsen, A., Callesen, K., Mortensen, E. L., Gottlieb, D., & Smith, L. (2002). An 'advanced' test of theory of mind: Evidence from children and adolescents with Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 517-528.
- Kaland, N, Mortensen, E. L., & Smith, L. (2007). Disembedding performance of children and adolescents with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 11, 44-55.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child* 2, 217-250.
- Karpatschof, L. (1984). Den fænomenorienterede casemetode. *Tidskrift for Nordisk Forening for Pedagogisk Forskning*. 4, 14 – 25.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den engang var*. En innføring i historiefaget. Oslo: Universitetsforlaget
- Kruuse, E. (2000). *Kvalitative forskningsmetoder, i psykologi og beslægtede fag*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

---

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

*Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. (2002). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Martinsen, H., Nærland, T., Steindal, K. & von Tetzchner, S. (2006). *Barn og ungdom med Asperger-syndrom. Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Oslo Gyldendal Akademisk.

McEvoy, R. E., Rogers, S. & Pennington, B. F. (1993). Executive function and social communication deficits in young autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 34, 563-578.

McIntosh, K. E., & Dissanayake, C. (2004). Annotation: The similarities and differences between autistic disorder and Asperger's disorder: A review of the empirical evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 421-34.

Nordahl, T. & Overland, T. (1992). *Individuelt lærerplanarbeid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Nærland, T., Wigaard, O., Kirkebøen, A., & Tollefsen, M. (2003). *Verktøykassen. Habiliteringsarbeid for barn med gjennomgripende utviklingsforstyrrelser i Buskerud*. Norge. Oslo: Unipub forlag.

Ozonoff, S. & Miller, J. N. (1995). Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 25, 415-433.

Richter, J. & Coates, S. (2001). Autism. *The search for coherence*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Robson, C. (1993): *Real world research*. Oxford: Blackwell Publishers.

Russell, J. (1997): Introduction. I B. Pennington, (Ed.), *Autism as an Executive Disorder*. Oxford: Oxford University Press.

Rutter, M, & Bailey, A. (1993): Thinking and relationships: Mind and brain (some reflections on theory of mind and autism). I S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. J. Cohen (Eds), *Understanding other Minds - Perspectives from Autism*. Oxford: Oxford University Press.

Safran, J. S. (2002). Supporting students with Asperger's syndrome. *Exceptional Children*, 34, 60-66.

Skoleetaten i Oslo. (2000). *Veiledning for utfylling av mal for individuell opplæringsplan og halvårsvurdering*. Oslo

Sætersdal, B. (1994). *Menneskeskjebner i HVPU-reformens tid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedeler, L. (2000). *Observasjon i pedagogiske fag. En innføring I bruk av metoder*. Oslo Gyldendal Akademisk.

Wigaard, O. (2003): Et økologisk og prosjekttrettet perspektiv på habilitering. I J. M. Tellevik & M. Storliløkken, (2003). *Habilitering arbeid i et individuelt og samfunnsmessig perspektiv 4*, 75-92 . Oslo: Unipub forlag.

Wing, L. (1981): Asperger's syndrome. *A clinical account. Psychological Medicine 11*, 115-129.

Wing, L. (1991): The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism. I U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wing, L. (1996): *The autistic spectrum - a guide for parents and professionals*. London: Constable.

Wing, L. & Potter, D. (2002): The epidemiology of autism spectrum disorders: Is the prevalence rising? *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Review*, 8, 151-161.

World Health Organization (1993): The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders. *Clinical descriptions and guidelines*. Geneva: Athor.

Yin, R. B. (1986). *Case study research. Design and metohods*. London: Sage Publications.

Yin, R. B. (1994). *Case study research. Design and metohods*. Thousand Oaks. California: Sage Publications.

## Oversikt over tabeller

Tabell 1: Resultat over funn i case 1	72
Tabell 2: Resultat over funn i case 2	89
Tabell 3: Resultat over funn i case 3	105

**Vedlegg:**

Nr. 1: Kvittering fra personvernombudet.

Nr. 2: Prosjektbeskrivelse

Nr. 3: Informasjonsbrev til informantene.

Nr. 4: Samtykkeerklæring.

Nr. 5: Semistrukturert intervjuguide.

Nr. 6: Individuell opplæringsplan, case 1.

Nr. 7: Individuell opplæringsplan, case 2.

Nr. 8: Individuell opplæringsplan, case 3.

Nr. 9: Eksempel på matrise som viser temasentrert analyse.

Nr. 10: Spørreskjema til kontaktlærerne.

**Vedlegg Nr. 1: Kvittering fra personvernombudet.**

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hans Holmboes gate 22  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47/ 55 58 21 17  
Fax: +47/ 55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Bodil Marie Feldberg  
Amtmann Meinichs gate 5  
0482 OSLO

Vår dato: 08.05.2003

Vår ref: 200300444 KJ /RH

Deres dato:

Deres ref:

**KVITTERING FRA PERSONVERNOMBUDET**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.05.2003. Meldingen gjelder prosjektet:

*10056 Formidling av nærpersoners informasjon til skolen for elever med Aspergers syndrom*

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS er utpekt som personvernombud av Universitetet i Oslo, jf. personopplysningsforskriften § 7-12. Ordningen innebærer at meldeplikten til Datatilsynet er erstattet av meldeplikt til personvernombudet.

**Personvernombudets vurdering**

Etter gjennomgang av meldeskjema og dokumentasjon finner personvernombudet at behandlingen av personopplysningene vil være regulert av § 7-25 i personopplysningsforskriften. Dette betyr at behandlingen av personopplysningene vil være unntatt fra konsesjonsplikt etter personopplysningsloven § 33 første ledd, men underlagt meldeplikt etter personopplysningsloven § 31 første ledd, jf. personopplysningsforskriften § 7-20.

Unntak fra konsesjonsplikten etter § 7-25 gjelder bare dersom vilkårene i punktene a) – e) alle er oppfylt:

- førstegangskontakt opprettes på grunnlag av offentlig tilgjengelige registre eller gjennom en faglig ansvarlig person ved virksomheten der respondenten er registrert,
- respondenten, eller dennes verge dersom vedkommende er umyndig, har samtykket i alle deler av undersøkelsen,
- prosjektet skal avsluttes på et tidspunkt som er fastsatt før prosjektet settes i gang,
- det innsamlede materialet anonymiseres eller slettes ved prosjektavslutning,
- prosjektet ikke gjør bruk av elektronisk sammenstilling av personregistre.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres slik det er beskrevet i vedlegget.

Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

**Ny melding**

Det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de punktene som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Selv om det ikke skjer endringer i behandlingsopplegget, skal det gis ny melding tre år etter at forrige melding ble gitt dersom prosjektet fortsatt pågår.

Ny melding skal skje skriftlig til personvernombudet.

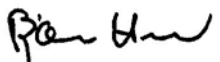
**Offentlig register**

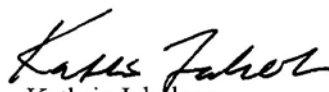
Personvernombudet har lagt ut meldingen i et offentlig register, [www.nsd.uib.no/personvern/register/](http://www.nsd.uib.no/personvern/register/)

**Ny kontakt**

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.03.2004, rette en henvendelse angående status for prosjektet.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Kathrin Jakobsen

Kontaktperson: Kathrin Jakobsen tlf: 55583348

Vedlegg: Personvernombudets vurdering

Kopi: Behandlingsansvarlig Harald Martinsen

## Nr. 2: Prosjektbeskrivelse

# Prosjektbeskrivelse

**Behandlingsansvarlig:**

Harald Martinsen

Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo

Postboks 1140 Blindern

0318 OSLO

**Daglig ansvar/prosjektleder:**

Bodil Marie Feldberg

Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo

Postboks 1140 Blindern

0318 OSLO

### 10056 Formidling av nærpersoners informasjon til skolen for elever med Aspergers syndrom

Formålet med prosjektet er å rette søkelyset mot hvordan foreldre til barn med Aspergers syndrom ser på sin foreldrekompetanse og sin medvirkning til samarbeid i møte med lærere ved barnets skole.

Utvalget omfatter foreldre og lærere til barn med Aspergers syndrom som går i grunnskole. Autismeforeningen i Oslo trekker utvalget og oppretter førstegangskontakt (jf. pkt. a).

Opplysninger samles inn gjennom personlige intervju vedrørende foreldrekompetanse i forhold til tilrettelegging av skoletilbudet for barnet og om denne kompetansen blir ivaretatt av skolen.

Opplysning om barnets diagnose er å betrakte som sensitive opplysninger i henhold til personopplysningsloven § 2 nr. 8 pkt. c.

Intervjuene tas opp på lydbånd. Transkriberte data registreres på isolert pc. Navn erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt navneliste.

Prosjektet er planlagt avsluttet 01.03.2004 (jf. pkt. c).

Ved prosjektslutt slettes datamaterialet og lydbåndopptaket (jf. pkt. d).

Det innhentes skriftlig samtykke til deltakelse (jf. pkt. b). Samtykket er basert på skriftlig informasjon om alle deler av undersøkelsen, herunder hvem som er behandlingsansvarlig, formål, hvordan opplysningene samles inn, konfidensialitet, når prosjektet er planlagt avsluttet, at opplysningene slettes/makuleres ved prosjektslutt, at det er frivillig å delta og at det er mulig å trekke seg underveis, at prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD.

Det gjøres ikke bruk av elektronisk sammenstilling av registre (jf. pkt. e).



### Vedlegg Nr. 3: Informasjonsbrev til informantene

Bodil Marie Feldberg  
Amtmann Meinichs Gate 5  
0482 Oslo  
Tlf. 22159757  
Mob. 97729451

Email: bodil\_marie.feldberg@chello.no

#### Hovedoppgave i spesialpedagogikk - tema:

#### Formidling av nærpersoners informasjon til skolen for elever med Aspergers syndrom.

Til informanten!

Forespørsel om mulig hjelp til å være informant for å belyse temaet.

Som student ved universitetet i Oslo holder jeg på med en hovedoppgave i spesialpedagogikk.

**Tema er: Formidling av nærpersoners informasjon til skolen for elever med Aspergers syndrom.**

Undersøkelsen skal forsøke å belyse hvordan skolen tar vare på foresattes kompetanse i tilrettelegging av elevens skoletilbud.

Jeg er selv lærer og spesialpedagog og har mange års praksis i vanlig grunnskole og spesialskole. I min praksis har jeg arbeidet med barn med ulike funksjonshemninger, deriblant barn med Aspergers syndrom. I samtaler med foreldre til barn med Aspergers syndrom har jeg fått forståelse av at de sitter inne med betydelig faglig kunnskap om Aspergers syndrom og selvsagt sitt eget barn. Hva som er spesielt med akkurat deres barn. Jeg ønsker å finne ut om denne kunnskapen blir tatt vare på / lyttet til når det skal tilrettelegges for barnet.

Kriteriet er at de /dere har barn med diagnose Aspergers syndrom.

De / dere skal bo i Østlandsområdet. Eleven skal gå i grunnskolen. Det er også ønskelig å intervju læreren til eleven.

Intervjueren skal gjennomføres i mai / juni og avslutning av analysen forventes i september / oktober 2003, de skal nedtegnes og analyseres / tolkes. Intervjumaterialet vil bli slettet før prosjektslutt 01.04.04. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Totalt er det behov for 7-10 informanter.

Min veileder ved universitetet i Oslo, Blindern er professor Harald Martinsen. Han står ansvarlig for prosjektet.

Jeg håper det er foresatte og lærere som ønsker å hjelpe til med og få belyst dette tema. Behandling av dataene følges etter fastsatte forskningsetiske retningslinjer, hvor dataene behandles konfidensielt og blir anonymisert. Alt vi snakker om vil bli behandlet konfidensielt. Materialet vil bli oppbevart og makulert utfra Datatilsynets

foreskrifter og lover. Det er frivillig å delta og du kan si i fra om du ikke ønsker å svare på enkelte spørsmål eller trekke deg når som helst fra deltagelse som informant. Dessverre er det ingen godtgjørelse for deltagelse, men jeg håper at din deltagelse med å belyse temaet vil kunne bidra til økt forståelse for foresattes kunnskap og kompetanse om Aspergers syndrom. Og at dette vil komme barn med diagnose Aspergers syndrom til gode når det skal tiltettelegges for dem i skolen. Hvis det er spørsmål angående undersøkelsen dere ønsker å drøfte med meg er det bare å ringe. Dere kan legge igjen beskjed på svareren og jeg ringer tilbake hvis jeg ikke er hjemme.

Det er viktig for gjennomføringen av undersøkelsen at så mange som mulig stiller opp. Håper på velvilje og ser fram til svar. Jeg er svært takknemlig om du / dere svarer så snart som mulig; helst innen 10 dager.

Med vennlig hilsen

Bodil Marie Feldberg

**Vedlegg 4: Samtykkeerklæring.**

Til informanten vedrørende hovedoppgaven i spesialpedagogikk - 2003

**Informert samtykke**

Jeg samtykker i å være informant i intervjuundersøkelsen til hovedoppgaven i spesialpedagogikk som omhandler **formidling av nærpersoners informasjon til skolen for elever med Aspergers syndrom.**

Gjennom den informasjon jeg har fått vet jeg at jeg ikke må svare på alle spørsmålene eller at jeg kan trekke meg når som helst uten at dette får noen konsekvenser for meg i etterkant. Jeg er klar over at jeg ikke får noen godtgjørelse for deltagelse. Mitt navn og identitet blir anonymisert i oppgaven og opplysningene blir behandlet konfidensielt. Datamaterialet/ intervjumaterialet vil bli makulert etter at det er ferdig behandlet.

Dataene blir behandlet etter forskningsetiske retningslinjer.

Sted:.....

Dato:.....

Navn: .....

Adresse:.....

Telefonnummer:.....

E-mail: .....

Bodil Marie Feldberg  
Amtmann Meinichs Gate 5  
0482 Oslo  
Tlf. 22159757  
Mob. 97729451  
E-mail: bodil\_marie.feldberg@chello.no

**Vedlegg 5: Semistrukturert intervjuguide.****Intervjuguide****Generelt om barnet**

- Hvordan vil du beskrive barnet?
- Hva mener du er barnets vansker?
- Hva mener du er barnets styrke?
- Kan du si noe om barnets interesser, hva liker barnet ditt å holde på med?
- Kan du si noe om barnets sosiale fungering?

**Emosjonelt**

- Hvordan viser barnet at det er trist, lei, seg, frustrert, forvirret, eller glad?
- Hvordan viser barnet tegn på trivsel?
- Hvordan reagerer barnet på å bli korrigert?
- Er det store svingninger i dagsformen?
- Ser der noe mønster i når de gode/dårlige periodene inntreffer?
- Hvordan ser dere på barnet at det har en dårlig dag?
- Bærer barnet "nag" lenge, er barnet langsint?
- Hvor mye hjelp og støtte trenger barnet fra en voksen for å fungere i sosialt samspill med andre barn?
- Viser barnet noen form for tegn eller ytrer ønske om å være sammen med noen spesielle, som de særskilt foretrekker?
- Har deres egen dagsform stor innvirkning på barnets fungering?
- Er barnet informert om sin egen diagnose, blir dette snakket om?
- Har barnet noen form for tilbud om fortrolig samtale med sosionom og lignende?

---

### **Ulike triks og metoder, brukt i ulike situasjoner for å gjøre det lettere for barnet**

- Føler dere at dere ser når barnet er lei seg, er sint, er redd, forvirret, ”høy”, ”vill” skuffet etc.? Har det samme uttrykksform?
- Hvordan takler dere at barnet er lei seg, er sint, er redd, forvirret, ”høy”, ”vill” skuffet etc.?
- Når barnet ”låser seg”, hva gjør dere?
- Hva fungerer/hva fungerer ikke?
- Hvordan roer dere barnet?
- Hvordan gir dere beskjed til barnet at ”nok er nok”?
- Har dere alternative løsninger/planer når barnet er inne i en vanskelig periode, evt. har en dårlig dag? Senke krav, hvile- rom og lignende.
- Hva er en ”bankers”-aktivitet, selv på dårlige dager?

### **Kommunikasjon**

- Hvordan blir informasjon formidlet mellom hjem og skole? Vanlig beskjeder, lekser, hvilke bøker som trengs etc.?
- Har skolen og foreldrene sittet sammen og utvekslet kunnskap om det særegne ved barnet? I så fall, hvor stort omfang?

### **Selvstendighet**

- Tar barnet initiativ til egen aktivitet, eller må det bli satt i sving?
- I så fall hvilke aktiviteter tar det initiativ til å utføre?
- Kan barnet sitte med aktiviteter over tid? Evt. hvor lenge?
- Kan barnet avslutte en aktivitet på egenhånd, eller må barnet få beskjed om å gjøre det?

- Utfører barnet type ADL ferdigheter selvstendig, eventuelt hva trenger det hjelp til?

### **Struktur**

- Hva mener dere må ligge til rette for at barnet skal lære og trives?
- Kan dere si noe om i hvilke situasjoner dere føler barnet får best utbytte av undervisningen? Hva mener dere må ligge til rette for at barnet skal lære og trives? Nevn flere ting, som organisering og struktur. Tidspunkter på dagen, fag, inne og ute aktiviteter, stor eller liten gruppe, én til én undervisning?
- Har eleven dagsplan?
- Hva slags system/struktur anvendes hjemme?
- Hva slags system/struktur anvendes på skolen?
- Hvordan fungerer dette?
- Er det som er vanskelig inne også vanskelig ute?
- Har barnet noen form for oppfølging i utetiden? Trenger barnet tilsyn?
- Hvordan får dere barnet til å være fleksibel?
- Hvor mye hjelp trenger barnet?
- Ber barnet om hjelp til ting det egentlig klarer å utføre på egenhånd? Er det hjelpeavhengig?
- Hva kan barnet lære i vanskelige perioder?

### **Avsluttende spørsmål**

- Fortell om en gang du følte du gjorde noe bra for barnet?
- Hvis du vil forandre på 1 ting. Hva i opplegget skulle det være?

**Vedlegg 6: Individuell opplæringsplan, case 1.****Mål og metode**

1. Eleven skal kunne samtale med/leke med elev på samme alder på den andres premisser.
2. Eleven skal kunne arbeide selvstendig i kortere perioder uten at lærer/assistent sitter ved siden av. Kortere perioder vil si ca. 10 minutter.
3. Eleven skal være i stand til å forsøke seg på oppgaver han i utgangspunktet ikke mestrer.
4. Gi eleven en grunnleggende forståelse og ferdighet i de 4 regneartene.

**Delmål og metodevalg**

- 1.1. Sosiale historier for å gi eleven forklaringer på hensiktsmessige strategier når han skal nærme seg jevnaldrende.
- 1.2. Ved samhandling i mindre og trygge, forutsigbare grupper og stor voksentetthet skal eleven trene på samhandling.
- 1.3. Vi forsøker å finne interesser som gjør det mulig for eleven å samhandle med de andre på likeverdig måte. Kan han dele interesse og delta i aktiviteter på fritiden hvor han har interesse og koser seg, så kan dette styrke selvtillit og knytte varige sosiale relasjoner.
- 1.4. Skal få selvinnsikt og forståelse for sosial samhandling og sosiale relasjoner.
- 1.5. Skal gjennom ulike spill og forklaringer (sosiale historier) opparbeide forståelse av viktigheten av å vente på tur.
- 2.1. Sosiale historier som gir eleven forklaringer på hvordan han kan arbeide systematisk med skolearbeid.

2.2. Konkret vise eleven hvordan han kan nærme seg problemer i fagene. Gi ham gode strategier for hvordan han kan be om hjelp og gi ham trening i å forklare det han synes er vanskelig og kunne sette ord på dette.

2.3. Han skal arbeide selvstendig i skjermede omgivelser med oppgaver han mestrer for deretter å kunne arbeide i kortere perioder (5 – 10 min) i klassen.

2.4. Han skal oppleve mestring i ulike situasjoner for å gi økt selvtillit og styrket motivasjon.

3.1 Gjennom muntlige og skriftlige forklaringer skal eleven få innsikt i ulike måter å tilnærme seg problemløsningsoppgaver.

3.2 Gjennom arbeid med korte tekster skal eleven kunne plukke ut vesentlige faktasetninger/nøkkelord.

4.1 Gi han trening i de 4 regneartene og gode algoritmer for løsning av ulike typer oppgaver innenfor regneartene.

4.2 Trene med konkrete og diverse dataprogrammer for å øke ferdigheter, forståelse og motivasjon.

4.3 Gi ham gode algoritmer for oppstilling av regnestykker innenfor de 4 regneartene.



**Vedlegg 7: Individuell opplæringsplan for elev i case 2.****Mål og metode**

Hovedmål for område/fag.

1. Sosialt: Han skal utvikle sine sosiale ferdigheter.
2. Fagtimer: Han er motivert og har god faglig utvikling.
3. Selvbilde: Han kjenner sine sterke sider og er trygg på seg selv og omgivelsene.
4. Selvstendighet: Han skal opptre mest mulig selvstendig.
5. Språk og begrepsforståelse.

1.1: Hovedmomenter til (område / fag) 1. Sosialt

- Han tar selv kontakt med medelever både i lek og andre sammenhenger.
- Han gjør avtaler for friminutt og fritid.

1.2: Han kan forholde seg til regler i lek og spill.

1.3: Han takler at regler og rammer for lek kan forandrer.

- Han har gode friminutt.

1.4: Han kan samarbeide med andre elever i en liten gruppe.

- Han finner sin rolle og tar ansvar i henhold til den.

1.5: Han gir positive kommentarer til medelevenes prestasjoner, og unnlater å kommentere det negative.

1.6: Han har lært strategier for enkel konfliktløsning.

1.7: Han lar seg ikke utnytte eller manipulere av andre.

1.8: Han kan sette ord på egne tanker og følelser, og kan tolke andres følelsesuttrykk.

1.9: Han kan akseptere at mennesker er forskjellig og har ulike ønsker og behov.

- Han oppøver evne til empati og å se ting fra ulike perspektiver.

1.10: Han kan delta i en samtale/konversasjon med andre mennesker.

- Han kan stille og besvare spørsmål i henhold til samtalens tema.

Hovedmomenter til (område fag) 2: Fagtimer

2.1: Han følger klassens undervisning i alle fag.

2.2: Han behersker løkkeskrift.

2.3: Han utvikler evnen til å fortelle og gjenfortelle med egne ord skriftlig og muntlig.

2.4: Han får videreutviklet ferdighetene sine innen tekstbehandling.

2.5: Han lærer å løse tekststykker i matematikk gjennom logikk og praktisk oppgaveløsning.

3.1: Han er trygg på seg selv. Han kjenner sine styrker og svakheter.

3.2: Han kjenner rutiner og vet hva skoledagen inneholder.

3.3: Han hjelper medelever faglig når dette er naturlig.

3.4: Han forteller i klassen om det han har kunnskap om.

3.5: Han tar initiativ til å gjøre noe han liker, og kan avslutte en lystbetont aktivitet når han får beskjed om det.

4.1: Han er i stand til å komme i gang med å gjennomføre enkelte oppgaver på egenhånd.

- Han har lært å lage og bruke arbeidsplan i ulike situasjoner.

4.2: Han følger muntlige beskjeder når man først er sikret hans oppmerksomhet.

4.3: Han spør om hjelp når han trenger det, og venter på tur uten å gi opp underveis.

4.4: Han gjennomfører skifting og dusjing i forbindelse med kroppsøving, selvstendig på en tilfredsstillende måte.

4.5: Han gir beskjed når han har behov for en pause.

Hovedmomenter til (område/fag) 5: språk – og begrepsforståelse.

5.1: Han utvikler forståelse for abstrakte begreper.

5.2: Han forstår at noen ord og uttrykk kan ha dobbelt betydning og lærer seg noen slike.

5.3: Han kan løse ”abstrakte” oppgaver i norsk og matte.

5.4: Han blir gradvis kjent med de vanligste ordtak og fraser i muntlig og skriftlig språk.

5.5: Han videreutvikler sitt vokabular innen følelser.

Organisering:

Han har fått utdelt 10 t-timer pr. uke. Disse blir brukt til ene - timer, ekstra støtte i klassen i timer og friminutt og til sosial trening i en liten gruppe.

**Vedlegg 8: Individuell opplæringsplan for elev i case 3.****Mål og metode****Hovedmål**

1. Vekke elevens interesse for å lese.
2. Eleven skal holde over gjennomsnittlig faglig nivå.
3. Prioritere noen fag - og interesseområder for eleven kan utvikle seg spesielt i.
4. Utvikle skrivehastighet på PC.
5. Forbedre finmotorikken.
6. Utvikle evnen til å tolke andres utsagn og handlinger og lære hensiktsmessige reaksjonsmønstre i ulike situasjoner.
7. Forbedre evnen til å gi uttrykk for sine følelser og til å spørre om hjelp når det trengs.
8. Gi eleven rammevilkår for å utvikle et positivt selvbilde.
9. Utvikle større grad av selvstendighet.

**Organisering:**

- Ene - undervisning, Jobber med +/- skjema, sosiale historier.
- Plassering fremst i klasserommet. Jobber i klassen, mindre grupper og alene med lærer ut i fra hvilke mål vi fokuserer på. Endring i forhold til klassens årsplan.
- Eleven følger klassens årsplan og lekseplan. Eleven har egen individuell dagsplan på egen pult for å oppnå større grad av struktur og forutsigbarhet. Denne gjennomgås muntlig individuelt eller felles i klassen. Eleven fulgte vanlig undervisning, utenom noen få timer. Han hadde assistenthjelp.

**Delmål: 1**

- Vedlikeholde lesehastighet og forståelse.

Metode: Følge klassen i opplegg knyttet til lesetrening, men med fokus på strukturering av oppgavene.

**Sted: Klassen****Delmål: 2**

- Eleven skal holde over gjennomsnittlig nivå, samt "spesialisere" seg innen data eller annet fagfelt.

Metode:

- Jobbe i klassen sammen med assistent. Følge klassens opplegg, men hvor det foretas en strukturering av dette.
- Jobbe sammen med lærer med faglig oppfølging.
- Gjøre en kartlegging av elevens faglig ”ståsted” og interesseområder.

Sted: I klassen med assistent, i mindre grupper eller alene med lærer.

Delmål: 3

- Forberede skrivehastigheten på PC

Metode: Benytte PC til en del skriftlige oppgaver samt jobbe med touch – program med hyppig tilbakemeldinger på hastighet og feilprosent.

Sted: I mindre grupper eller med lærer assistent.

Delmål: 4

- Forbedre finmotorikken.

Metode: Jobbe med tegneoppgaver, skriveøvelser og formingsrelaterte oppgaver, idrettslige aktiviteter.

Sted: Sos. ped. Grupper fra klassen.

Delmål: 5

- Utvikle større forståelse for andres utsagn og handlinger, og på bakgrunn av dette utvikle mest mulig hensiktsmessig reaksjonsmønster.

Metode: Sosiale historier og ”strekmenner” og uteskoledagen.

Sted:

- Elev jobber alene med lærer på grupperom.
- Lærer følger opp eleven i grupper på uteskoledagen.

Delmål: 6

- Utvikle et positivt selvilde.

Metode: Legge til rette for mestingsopplevelser. Fokuserer på områder hvor eleven er spesielt faglig sterk. For eksempel: Data.

Sted:

- Sos. ped grupper.
- Undervisningssituasjoner i klassen.
- Gi "offentlig" ros når det er fortjent.
- 

Delmål: 7

- Større selvstendighet i forhold til leksebøker.

Metode: Eleven skal gradvis ta større ansvar for at riktige bøker kommer hjem.

Lærer følger opp eleven i starten med ledende spørsmål i forhold til leksebøker.  
Eleven får gradvis større ansvar for egen skolesekk.

Sted: Klasserom

Spørs mål	VÆREMÅTE - BESKRIVELSER			"TRIKS"/METODE		
	Foreldre	Skole	IOP	Foreldre	Skole	IOP
1						
2						
.						

## Vedlegg 10: Spørreskjema kun skolen har fått

144

Spørsmål	
1	Antall T-timer:
2	Antall timer med assistent:
3	Antall timer med spesialpedagog:
4	Gruppeundervisning (timer/fag):
5	Undervisning i klassen (timer /fag):
6	En til en undervisning i klasserommet:
7	Tilrettelegging i friminutt:
8	Tilbud om samtale med lærer, veiledning av sosiallærer. Eventuelt, sosial ferdighetstrening?
9	Dagsplan - system?
10	Vet dere om eleven har egen individuell plan(habiliteringsplan)? I så fall har skolen vært med på å utarbeide den?
11	Kontakt bok; har eleven dette? Fungerer det?
12	Er det noen fag som er fjernet?
13	Er det noe som er vektlagt?
14	Har dere valgt å ta vekk noen fag for en periode?



